

SÔNIA MARIA BREDÁ

EM BUSCA DO MANIFESTO DISCENTE:  
UM ESTUDO NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CURITIBA

1998

**SÔNIA MARIA BREDÁ**

**EM BUSCA DO MANIFESTO DISCENTE :  
UM ESTUDO NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**Dissertação apresentada à Pontifícia  
Universidade Católica do Paraná como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Herivelto Moreira**

**CURITIBA**

**1998**

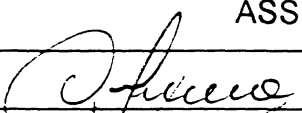
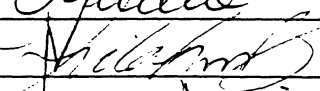
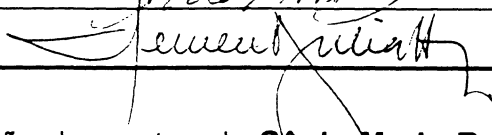


Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Centro de Teologia e Ciências Humanas  
Departamento de Educação  
Mestrado em Educação

## ATA DO EXAME DA DISSERTAÇÃO

Exame de Dissertação n.º 103

No dia **07 de abril de 1998**, às **14h30min**, reuniu-se a Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

| MEMBROS DA BANCA                                           | ASSINATURA                                                                          |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Prof. Dr. Herivelto Moreira                                |   |
| Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Leilah Santiago Bufrem |   |
| Prof. Dr. Clemente Ivo Juliatto                            |  |

designada para a Exame de Dissertação da mestranda **Sônia Maria Breda**, ano de ingresso 1995, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Nível de Mestrado, intitulada **EM BUSCA DO MANIFESTO DISCENTE: UM ESTUDO NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**.

|                                                            |                                |
|------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Prof. Dr. Herivelto Moreira                                | Conceito <u>A</u>              |
| Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Leilah Santiago Bufrem | Conceito <u>A</u>              |
| Prof. Dr. Clemente Ivo Juliatto                            | Conceito <u>A</u>              |
|                                                            | <b>Conceito Final</b> <u>A</u> |

Observações: Recomenda-se a publicação do  
trabalho.

**Prof. Dr. Peri Mesquida**  
**Coord. do Curso de Mestrado em Educação**

...que a Universidade volte a ser antes de tudo o estudante e não o professor, como, na sua época mais autêntica, foi [...] Inclusivamente no sentido quase material, a Universidade tem de ser o estudante. É absurdo que, como até aqui, se considere o edifício universitário como a casa do professor, que nela recebe os discípulos. O contrário é que deve ser: os imediatos donos da casa são os estudantes...

Ortega y Gasset, 1946.

Um agradecimento a todos aqueles que de algum modo estiveram presentes na viabilização deste trabalho, em especial à Professora Leilah Santiago Bufrem pela interlocução amiga.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                 |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>RESUMO .....</b>                                                                                                             | <b>vi</b>  |
| <b>ABSTRACT .....</b>                                                                                                           | <b>vii</b> |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                         | <b>1</b>   |
| <b>CAPÍTULO 1 - O ALUNO COMO FOCO DE INTERESSE.....</b>                                                                         | <b>5</b>   |
| 1.1 O ALUNO NAS PEDAGOGIAS TRADICIONAL, ESCOLANOVISTA E TECNICISTA.....                                                         | 6          |
| 1.2 O EDUCANDO E A PEDAGOGIA PROGRESSISTA .....                                                                                 | 10         |
| <b>CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA COMO PROBLEMA .....</b>                                                           | <b>25</b>  |
| 2.1 À PROCURA DAS RAÍZES : A BIBLIOTECONOMIA E SEUS PROFISSIONAIS .....                                                         | 25         |
| 2.2 PENSANDO A FORMAÇÃO DE BIBLIOTECÁRIOS NO BRASIL .....                                                                       | 30         |
| 2.3 O CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ .....                                                          | 48         |
| <b>CAPÍTULO 3 - TRABALHO DE CAMPO : AO ENCONTRO DO ALUNO.....</b>                                                               | <b>61</b>  |
| 3.1 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....                                                                                            | 62         |
| 3.2 O PRONUNCIAMENTO DISCENTE .....                                                                                             | 70         |
| <b>CAPÍTULO 4 - COMENTÁRIOS FINAIS .....</b>                                                                                    | <b>144</b> |
| <b>ANEXO 1 - RESOLUÇÃO Nº 98/92 - CEP : CURRÍCULO PLENO DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ .....</b> | <b>156</b> |
| <b>ANEXO 2 - PROTOCOLO DE ENTREVISTA .....</b>                                                                                  | <b>166</b> |
| <b>ANEXO 3 - CARTA DE APRESENTAÇÃO .....</b>                                                                                    | <b>168</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                                                                         | <b>170</b> |

## RESUMO

Estudo de valorização do manifesto discente ambientado no Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Expõe a concepção do processo educativo e o papel do aluno nas pedagogias tradicional, escolanovista, tecnicista, com ênfase ao pensamento progressista, móvel da pesquisa. Problematisa a formação em Biblioteconomia na UFPR a partir de uma reflexão, em perspectiva diacrônica, sobre os traços da profissão e a educação do bibliotecário no Brasil. Em campo, adota uma metodologia qualitativa e a técnica da entrevista individual semi-estruturada para colher o depoimento de alunos do 3º e 4º anos e recém-egressos do citado Curso a respeito da graduação vivenciada. Reúne o pronunciamento gravado de 27 participantes escolhidos em uma amostra intencional, emergindo para análise as categorias *contornos da motivação discente*, *o conceito geral atribuído ao Curso*, *o espaço acadêmico percebido*, *a experiência curricular vivenciada*, *imagens do professor conhecido* e *uma auto-avaliação da participação discente*. Relata e interpreta as informações coletadas a fim de revelar as marcas distintivas do Curso e a participação do respectivo estudante, na visão dos pesquisados: uma formação importante, reconhecida pelo embasamento profissional que propicia, porém tradicional, fechada, com ranço tecnicista, defasada em relação a novas tecnologias e mercado de trabalho - dependente de uma série de mudanças, portanto -, levada a cabo por um estudante pouco interessado e participativo, carente de estímulo e maior interação.

## **ABSTRACT**

This study is an appreciation of students' opinions about the Curso de Biblioteconomia of the Universidade Federal do Paraná (UFPR) and their own participation as scholars. It presents an assumption of the educational process and the students' role in the traditional, the humanistic and the technicist schools of thought, and emphasizes the socio-cultural pedagogy which was the framework for the study. The research problem is library education in the Universidade Federal do Paraná from a reflection of the diachronical perspective about this matter in Brazil. The interpretive methodology and the semi-structural interview technique were used in order to collect students' statements about their experience as undergraduates. The sample was of 27 students in the advanced grades and former students. The interviews were recorded and transcribed literally. The main results showed that UFPR library education program is considered important, acknowledged for its professional basis, although closed and technicist, out of step in relation to the new technologies and the job market. The students admitted little interest, faulty participation, a lack of encouragement and interaction.

## INTRODUÇÃO

A realização de todo estudo implica uma teia de considerações preliminares a serem avaliadas pelo pesquisador. Através delas, distingue-se entre as possibilidades investigativas aquela que, por um motivo qualquer, nos fala mais de perto. Nenhum tema consegue alento se não estiver tão próximo do interior do autor quanto de sua razão.

Em uma observação impessoal ditada pela objetividade, comungamos da constatação comum de viver hoje um momento historicamente privilegiado, pródigo em reflexões. Membros de uma sociedade mutante às portas de um século inteiramente novo, no qual a Educação em geral e o estudo superior em particular terão assegurado posto de destaque, par a par com renovadas responsabilidades, acompanhamos no plano nacional a proliferação de debates acerca da contribuição do ensino universitário e o decorrente fomento de ações voltadas a conhecer melhor e a procurar sanar deformações e insuficiências de nossa graduação. Nos movimentos desse processo, como que a refletir o cotidiano das salas de aula, chama entretanto nossa atenção a observância preferida de um modelo em que sobressai, fortalecido pela autoridade, o unilateral pronunciamento docente.

Por um viés mais pessoal, como parte da ala docente da instituição Universidade, preocupa-nos sobremaneira o envolvimento do estudante, até agora mais retórica do que concretamente reconhecido como elo-chave no ensino. Vivendo o dia-a-dia de um processo formativo distante do desejável, persegue-nos como um ideal possível a aproximação de algumas das marcas propulsoras da Universidade em suas origens, como o valor então dado aos estudos e o encontro mestre-educando aí presenciado.

Nosso campo de saber profissional em nada contribui para viabilizar tal alcance: em um complexo de indefinições, acumulando marcas próprias do mister e um crônico desacerto na composição de seu profissional, figura a formação do bibliotecário no país. O Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do

Paraná (UFPR), onde atuamos, acompanha tal descompasso, justapondo à crise dessa profissão e de seu processo formativo a própria crise atual da universidade brasileira. Agravando esse quadro, questões pedagógicas interpostas na construção escolar do bibliotecário brasileiro - relacionadas portanto com o cerne do problema em jogo - carecem por inteiro de maior atenção. A maioria delas ainda está por ser desvelada, nesse rol se incluindo o aluno de Biblioteconomia. Assim, em que pese um contexto altamente propício a investigações, são tímidas entre nós as pesquisas interligando Biblioteconomia e Educação, e surpreendentemente escassos os estudos debruçados sobre o elemento discente.

Diante de tal problemática e sem prejuízo da demarcação dos novos rumos necessários para a Biblioteconomia brasileira, entendemos especialmente oportuno investigar como é percebida sua prática formativa vigente, extraindo dessa leitura de desempenho elementos de reflexão capazes de melhor encaminhar a edificação do profissional bibliotecário.

Ressentimo-nos de modo próximo da necessidade de questionamentos internos dessa formação na UFPR: em 45 anos completos de existência, muito pouco foi levantado sobre o Curso de Biblioteconomia. O tema parece não despertar interesse também entre seus estudantes: dentre as 369 monografias produzidas pelos graduandos nos últimos 28 anos (1970-1997), menos de uma dezena debruçou-se sobre questões diretamente ligadas ao Curso e, delas, apenas duas trataram de aspectos da formação profissional. À exceção de projetos de pesquisa e extensão e atividades de monitoria, não há registro de contributo ou manifesto discente, estimulado ou espontâneo, voltado para o Curso ou seu Departamento. Com o presente estudo pretendemos contribuir para amenizar esses vazios.

Notamos de outro lado serem ainda ocasionais na Universidade as iniciativas de dar voz ao estudante, quando dele deveria ser a voz primeira a ser ouvida em um esforço de descrição de nossos contextos de ensino, já que representa a razão de ser da instituição no cumprimento de sua função formativa. O pronunciamento do estudante, sujeito envolvido no processo, constitui uma parcela de contribuição que não pode ser ignorada, subestimada ou, em uma

arrogante postura docente, simplesmente posta de lado. Considerando que a juventude compõe a grande maioria desse contingente, foi com entusiasmo que Theodore HESBURGH se expressou em *A relevância dos valores no ensino superior*. "...os jovens podem e devem contribuir com a perene tarefa que o homem tem de refazer o mundo, principalmente por constituírem eles uma das metades do mundo que precisa ser refeito" (1979, p. 114).

Podemos então considerar que esta pesquisa é movida pela determinação de suprir duas lacunas: uma relativa à valorização do manifesto discente e outra ligada a colocações sobre tal Curso de Biblioteconomia. Sob a égide da pedagogia progressista, promotora da real participação do aluno, essas questões são complementares e não mutuamente excludentes, ambas convergindo para um ponto comum, qual seja, a visualização de alternativas para o aprimoramento do projeto educativo em tela.

A fim de responder as perguntas da pesquisa, centradas em trazer à tona *a visão acadêmica em relação ao Curso de Biblioteconomia da UFPR e ao respectivo envolvimento discente*, realizamos como trabalho de campo 27 entrevistas com recém-egressos e estudantes de 3º e 4º anos. Nessa linha, tomamos como objetivos de estudo a interpretação do manifesto discente e a reflexão sobre sua formação no âmbito da UFPR, com contribuição indireta para o repensar do processo em escolas afins.

Pelo entendimento de que esse trabalho só teria sentido a partir da compreensão da realidade percebida pelo educando, ou seja, pela lente de sua subjetividade, nossa investigação assumiu-se qualitativa. Como afirma GODOY, "hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes". O estudo qualitativo pode "ser conduzido através de diferentes caminhos", completa a autora, o estudo de caso constituindo um deles (1995b, p. 21, 25).

Nosso texto foi dividido em quatro capítulos.

Partindo do reconhecimento do educando como centro de atenção, discorreremos sobre o elemento aluno nas diferentes correntes do pensamento pedagógico, com ênfase à tendência progressista (Capítulo 1).

Introduzida pela exposição de algumas marcas da profissão de bibliotecário, apresentamos na sequência uma leitura retrospectiva da formação em Biblioteconomia no Brasil e na Universidade do Paraná, esta última o âmbito de nossa problemática. Par a par com a definição do problema, realçamos o sentido da perspectiva discente como instrumental insubstituível na correta leitura de toda formação (Capítulo 2).

O trabalho de campo é relatado em duas partes: a definição da metodologia e dos procedimentos adotados, seguida pelo relato e interpretação do pronunciamento discente colhido (Capítulo 3).

Mantendo acesa a preocupação com o estudante, nossos comentários finais (Capítulo 4) acrescem à síntese conclusiva as limitações e implicações - prática e para futuras pesquisas - derivadas deste estudo.

Consideramos que, independente de área do conhecimento, a necessidade de questionar sua prática tem sido para os professores um desafio e um estímulo certos. Se efetivamente desejosos de ampliar e aprofundar as discussões sobre nosso fazer pedagógico, precisamos contudo despojar-nos de pressupostos e certezas e munir-nos de coragem para enfrentar a garimpagem das realidades de ensino. Essa espécie de "ato de purificação" docente não apenas precede a ação investigativa, mas se prolonga em sua realização, convertendo-se, ao final do processo, na necessária sensibilidade para incorporação dos resultados colhidos.

## CAPÍTULO 1 - O ALUNO COMO FOCO DE INTERESSE

Numerosos eminentes pensadores registraram a importância do estudante no contexto de ensino. No âmbito da educação superior, prestígio do aluno e aprendizado conjunto com o professor são valores intimamente ligados às raízes da Universidade, sobressaindo dentre os invejáveis atributos das primeiras academias o tratamento dado aos estudos, à época uma experiência espontânea e apaixonada, e, por conseguinte, bem sucedida.

Mudaram estudante e Universidade através dos tempos. Entretanto, frente à velocidade dos avanços do conhecimento e à afirmação do paradigma da educação continuada, hoje e cada vez mais essa instituição assume, par a par com outras funções, o papel de uma escola à qual sempre acorreremos na condição de aprendizes. Como enfatiza DELLA SENTA:

O conceito de que a Universidade cumpriu sua missão na hora em que colocou o profissional no mercado está superado. Se ela quiser ser relevante para a sociedade, importa que ofereça continuamente seu 'ensino', ao qual os profissionais possam voltar para se atualizarem em suas carreiras. Isso implica que ela deve tentar rever o conceito de 'corpo discente' e, conseqüentemente, modificar as suas relações com seus alunos e 'ex-alunos', tornando a educação superior um processo contínuo (1989, p. 307).

Fazendo alusão a essa instituição social, nascida como *uma corporação de mestres e alunos irmanados na busca do saber*, Paulo Nathanael de SOUZA recorre a uma expressão costumeira de Napoleão Bonaparte: quando uma instituição perde a rota e a identidade ao longo de seu desenvolvimento, a solução reside na volta às origens e na retomada da trilha, *a partir das verdadeiras razões que motivaram sua criação*. Assim, quando a genuína vocação da Universidade for resgatada, completa SOUZA, o aluno tornará a ocupar o centro da atenção “e tudo o mais será apenas complementar” (1991, p. 152).

Décadas atrás, em seu estudo *Missão da Universidade*, o grande filósofo espanhol ORTEGA Y GASSET também sublinhava a significância do aluno dentro do ambiente universitário:

[...] *na construção da Universidade*, é forçoso *partir do estudante*, não do saber nem do professor [...] Inclusivamente no sentido quase material, a Universidade tem de ser o estudante. É absurdo que, como até aqui, se considere o edifício universitário como a casa do professor, que nela recebe os discípulos [...] (1946, p. 52-3).

Por razões e circunstâncias reforçadas pela hierarquia da escola que não vêm ao caso inventariar, existe na margem oposta um contingente de professores que menospreza o estudante, fazendo lembrar a observação feita por Ezequiel Theodoro da SILVA:

Muitos professores, por não problematizarem a sua própria situação ou por não enxergarem os determinantes reais do seu trabalho, despejam as suas frustrações no outro pólo da relação pedagógica, ou seja, no aluno. Este se transforma no bode expiatório de todos os males da escola [...] Tal atitude, fácil e enganosa, reforça ainda mais os fatores determinantes existentes, não permitindo que os melhores parceiros - os próprios alunos - participem das lutas contra o fracasso da escola (1993, p. 63).

Perspectiva e postura docentes desse naipe vêm fortalecer a indispensabilidade de maior investimento na valorização do aluno. Aqui colocado como ponto de honra do vero educador, essa deferência precisa entretanto ser compreendida na dimensão ajustada ao propósito deste protocolo. Vista do alto, é possível dizermos que, se de um lado ela fornece ao educador uma perspectiva de ação, não lhe basta como encaminhamento do fazer pedagógico. Abarca, porém extrapola, o significado estrito levantado por SNYDERS ao afirmar que “o professor pode ser aquele que valoriza”, que reconhece o mérito de seus alunos (1995, p. 113).

Evocando na sequência as linhas mestras das abordagens clássicas do fenômeno educativo, vamos encontrar diferentes posicionamentos em relação ao elemento ALUNO e seu envolvimento no processo de ensino. Tais observações serão de utilidade para ajustar o foco em nosso objeto de análise.

### 1.1 O ALUNO NAS PEDAGOGIAS TRADICIONAL, ESCOLANOVISTA E TECNICISTA

O estudo das diferentes tendências pedagógicas surgidas ao longo da história da educação originou a composição de um quadro teórico e o decorrente agrupamento por grandes escolas. Para os fins desta pesquisa, as diferenciações

do pensamento pedagógico foram trabalhadas segundo a classificação em escolas tradicional, Nova, tecnicista e progressista. Mantendo o aluno como referência, buscamos sintetizar e expor brevemente nesta seção os princípios pertinentes contidos no ideário das três primeiras abordagens referidas.

A escola tradicional encabeça todo elenco de vertentes pedagógicas, do mais amplo ao mais sucinto, do mais antigo ao mais atual.

Recorrendo a MIZUKAMI, em que pesem a ambiguidade e os vários sentidos permitidos para o que se convencionou tratar como ensino *tradicional*, “está subjacente a esse tipo de abordagem, apesar de suas diversas manifestações, uma epistemologia que consiste, basicamente, em se supor e se aceitar que o conhecimento provém essencialmente do meio e, dessa forma, é transmitido ao indivíduo na escola” (1986, p. 17-8).

Na educação tradicional, modelo vertical centrado no professor, o aluno é um receptor com maior ou menor grau de dependência, ocupante de uma posição secundária. O sistema é fechado, o ambiente, sóbrio, “adequado” para a apropriação (leia-se *transmissão*) de conhecimento. Representa o que Paulo Freire (1975) lucidamente denominou “educação domesticadora”, ou “educação bancária”, quando considera que o estudante é visto como um *depósito* onde conhecimento e informações devem ser armazenados.

Voltada que está ao que é “exterior ao aluno” - programa, disciplinas, professor - (MIZUKAMI, 1986, p. 8), preocupada que se encontra com que ele adquira um conhecimento que sua escola/sociedade decidiram ser relevante, essa pedagogia reduz o espaço discente ao desempenho de um papel consideravelmente passivo, não-reflexivo, e sua atividade/participação ao plano individual, no sentido daquele esforço pessoal e próprio necessário para a aquisição estrita do saber propugnado. “Ao indivíduo que está ‘adquirindo’ conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico” (MIZUKAMI, 1986, p. 11). Do ponto de vista do conhecimento, é notório o culto ao passado e o decorrente caráter cumulativo do

saber, ficando patente que está no produto e não no processo a ênfase dessa educação.

Complementando essas noções, cumpre prestar atenção no paradoxo da escola tradicional lembrado por Sonia SILVA:

No entanto, apesar de existir em função da transmissão e preservação dos conteúdos culturais, por um interessante mecanismo contraditório, a escola tradicional desvincula-se do mundo, da vida presente, dos contextos e problemas sociais, caracterizando o que tanto Snyders quanto Charlot chamam de 'desvio escolar' (1986, p. 86).

Surgido em rebote às deficiências do modelo de educação tradicional, o movimento escolanovista veio trazer inovações expressivas.

Nesse novo momento pedagógico, o aluno passa a ser visto como um indivíduo que se autodesenvolve livre e espontaneamente, que projeta e executa. O professor deixa de ocupar lugar privilegiado e o aluno torna-se sujeito e até centro das atenções. A escola constitui um espaço de adequação das necessidades individuais ao meio social ou formadora de atitudes. Prevalecem os princípios do respeito e da autonomia (assunção das regras estabelecidas para o grupo e para si), calcados no ideal democrático que busca ensinar a viver em sociedade, com cooperação.

É aí nítida a ênfase intencional no educando como *pessoa* que, em sua singularidade, interage e se desenvolve no mundo, em busca de auto-realização. Está à mostra a valorização da subjetividade, da dinâmica interna, dos motivos do indivíduo, uma vez que, como salienta MIZUKAMI, da experiência pessoal obtém-se o alicerce para a construção do conhecimento, no vir-a-ser da pessoa humana (1986, p. 43). Porém para BECKER, uma pedagogia centrada no educando atribui ao mesmo qualidades que ele não tem, como domínio do saber sistematizado em dada área, poder de abstração, quantidade de informações ordenadas, além de competência didática (1993, p. 10).

É interessante observar na axiologia abraçada pela Escola Nova a valorização de uma relação “educação-sociedade inovadora”, que dá mostras de uma educação interessada na mudança social; entretanto, tal intento se neutraliza

quando a sociedade democrática se instala e a educação é confirmada em sua função mantenedora do *status quo* (SILVA, S. I., 1986, p. 106).

Essa “inconsistência” é observável na presença escolanovista no país e uma causa de seu insucesso: o movimento não foi além de iniciativas particulares e localizadas, que, assim circunscritas, ao invés de ajudar a erigir a democracia, atuavam no sentido oposto, fortalecendo o elitismo.

Enquadrando comportamentalistas ou behavioristas e positivistas lógicos, a escola tecnicista corresponde à linha de pensamento cujas origens podem ser encontradas no empirismo: “o conhecimento é resultado direto da experiência” (MIZUKAMI, 1986, p. 19).

Na era do tecnicismo, cuja implantação no Brasil, sobreposta à pedagogia tradicional ou convivendo lado a lado com ela, foi facilitada pela conjunção de fatores histórico-políticos dos anos 70, o aluno vai assumir o papel de um espectador frente à realidade, aprendiz e executor das tarefas. Trata-se de uma escola essencialmente modeladora de comportamentos, em busca da competência.

A lógica dominante nessa linha de pensamento caminha par e passo com os princípios da eficiência, da hierarquia e do controle. Notamos que, como na educação tradicional, estão presentes na escola tecnicista a ascendência do meio e a preocupação com o produto e, em decorrência, o processo decisório centrado, o diretivismo, a transmissão, a verificação. O tratamento ao aluno é individualizado e leva em conta o ritmo próprio de cada um, todavia esse educando é eminentemente responsivo diante de uma programação elaborada em um foro que não lhe compete. O sistema é cuidadosamente planejado tendo em vista a maximização do desempenho discente, esperando-se desse aluno “o controle do processo de aprendizagem, um controle científico da educação”. É patente a noção de que o “não programado não é desejável” (MIZUKAMI, 1986, p. 31, 36). Além disso, como ressalta LIBÂNEO, “debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem”

(1986, p. 30). Subordinando pois conhecimento e pedagogia aos preceitos da competência, esvazia-se a participação crítica docente e discente.

É com o advento da pedagogia dita *progressista*, difundida no país a partir da década de 80, que o educando passa a ser estimulado a manifestar-se ativamente, tomando para si parte da responsabilidade do processo educativo. Por intermédio dela o aluno amplia seu potencial de expressão no circuito pedagógico, atendendo-se o reclame de que o estudante corresponde ao ponto de partida e ponto de chegada de toda ação educativa.

Essa perspectiva adquire outrossim significado peculiar ao atestar ao estudante um amplo território de direito, fortalecendo seu papel no contexto de ensino: sabemos que também em se tratando de escola e de construção escolar, em qualquer de seus níveis, dizem presente as relações de poder, síndrome distintiva da sociedade humana. As mesmas desenham a micropolítica local e permeiam todas as decisões pedagógicas, materializando-se com força total no cotidiano de ensino, enquanto nesse meio, via de regra e independente do tom do discurso institucional e docente, o aluno representa a parte “*menor*”. E é especialmente em função do lastro de promoção discente próprio do pensamento progressista que nele encontramos a identificação maior para o escopo deste trabalho.

As bases dessa pedagogia e o educando por ela projetado serão vistos a seguir.

## 1.2 O EDUCANDO E A PEDAGOGIA PROGRESSISTA

As teorias que compõem esse pensamento diferem entre si no tocante ao detalhamento de suas propostas de ensino, uma vez que, unânimes na sua crítica à sociedade, divergem quanto ao modo de a educação atuar para transformá-la (MEKSENAS, 1994, p. 77). Se encarado pelo prisma de legítimo anseio pela resolução de problemas da sociedade, tal propósito logra especial amparo quando encabeça o elenco de pressupostos da instituição universitária.

Para o intento desta exposição, satisfaz-nos a convergência encontrada na leitura das várias proposições progressistas pelo eixo comum de seus princípios.

Ao discorrermos livremente sobre ambiente de ensino e metodologia central, professor e aluno progressistas<sup>1</sup>, a apresentação que segue pode deixar a sensação de que a questão conteudística não desperta interesse. Na realidade, ela é responsável por acirrada polêmica dentro da tendência. Como explica MEKSENAS, enquanto a pedagogia *libertadora* de Paulo Freire parte do cotidiano do aluno - "temas geradores" - e não de conteúdos elaborados, preocupada que está com o resgate da cultura popular e com a dimensão política da educação, a pedagogia *crítico-social dos conteúdos* do grupo de Saviani defende o aprendizado crítico do saber tradicional, gerado na contradição entre o conhecimento docente e a prática discente, o que leva a dizermos que a questão política da educação é decorrente, surgindo natural mas indiretamente no processo (1994, p. 78-81). Já a pedagogia progressista dita *libertária* disponibiliza as matérias para o aluno, mas não as exige, tomando o conhecimento resultante das experiências vivenciadas pelo grupo - com ênfase à vivência da crítica - como essencial (LIBÂNEO, 1986, p. 36).

Isso posto, embora admitindo a relevância do conteúdo e mesmo sua intimidade com o método<sup>2</sup>, permitimo-nos abstrair-lo desse apanhado sobre o pensamento progressista por entendermos, primeiro, que seu exame aqui não interfere na compreensão das idéias-força da tendência relacionadas com nosso alvo aluno x participação, segundo, porque esse componente, ao assumir-se curricular, invade o campo do conhecimento específico, atraindo considerações que, neste ponto, extrapolam a órbita de nossa intenção de abordagem. É preciso ainda assim reconhecermos que é essa questão conteudística, explorada adiante no tratamento da formação em Biblioteconomia, o fio condutor das discussões ocupadas com avanços em programas de estudo, sobressaindo-se

---

<sup>1</sup> Referência aos "quatro lugares comuns da educação" de SCHWAB (1973), lembrados por MOREIRA: matéria de ensino (aqui representada pelo método), aprendiz, professor e meio social (ambiente de estudo) (1990, p. 82).

<sup>2</sup> Cf. Nereide SAVIANI (1994), *Saber escolar, currículo e didática : problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*.

invariavelmente nas manifestações docentes e discentes em prol de melhorias no ensino. Nesse sentido, obrigamo-nos a ter presente que uma proposta progressista deve ser *inteiramente* concebida e construída com elementos da realidade concreta, um dos quais, o aluno. Como bem observa FERREIRA:

A educação escolarizada em seu cotidiano pedagógico não vem desenvolvendo seu currículo acadêmico a partir da idéia de 'aluno concreto'. Todo aluno deve ser compreendido pelos protagonistas da educação escolarizada - que se quer competente e científica - como um 'aluno concreto' e não como um 'aluno-padrão', geralmente concebido 'a priori' da situação escolar específica (1990, p. 195).

Para o esclarecimento do que entendemos por *progressista*, LIBÂNEO recorre a SNYDERS em *Pedagogia progressista* (1974) e apresenta uma designação que engloba nessa pedagogia (também conhecida como *sócio-cultural*) aquelas correntes comprometidas com a análise crítica das realidades sociais e, implicitamente, com as finalidades sócio-políticas da educação (1986, p. 32).

Construída sobre o sólido alicerce do entendimento e da responsabilidade conjunta educador-educando, essa tendência contempla as dimensões individual e social, acenando com meios viáveis de transformação e de desenvolvimento. Educar para a transformação social significa atuar em uma escola em que sejam vivenciados processos que concorrem para a mudança, como a descoberta, a criação, a liberdade, com lugar de destaque para a participação e a visão integrada da realidade (PIOVESAN *et al.*, 1996, p. 23).

A interpretação progressista, seja na versão libertadora, crítico-social dos conteúdos ou libertária, vê na escola um território de questionamento e de preparo para o mundo adulto, transformador da personalidade do aluno e difusor de conteúdos concretos e da realidade social. Valendo-se de uma metodologia problematizadora e estimuladora da crítica mediante a conscientização, promove relacionamento de autêntico diálogo em ambiente não-formal e não-autoritário.

Quais então os traços do educando progressista?

Segundo LIBÂNEO, esse aluno é um indivíduo engajado com o professor no ato de conhecer; livre e dotado de iniciativa, confronta sua experiência com os conteúdos e modelos expressos pelo professor (1985, p. 32-44). Estamos diante de um educando ativo, co-participante do processo educativo, disciplinado - por entender a necessidade da aprendizagem -, agente da própria educação e sujeito da história, estudante de uma escola compromissada com um projeto coletivo e dirigida à transformação. Essa transformação deve ser assimilada não como a mudança do mundo através das idéias, mas como a mudança contextualizada, ou seja, a que se dá em uma realidade, que é história. Como nos faz ver GUTERRES, "Mente e Realidade ou Consciência e História andam juntas. Interpretação e transformação são dois momentos de um mesmo ato" (1990, p. 77). De todo modo, como enfatiza Pedro DEMO, essa postura transformadora se requer *prática, crítica coerente com atitude*, não aquela inaceitável esterilidade do discurso cotidiano que o exaspera: "na sala de aulas pode-se dizer tudo, do modo mais radical possível, porque nada acontece" (1995, p. 84).

Constituindo o tratamento dado ao aluno um dos principais traços distintivos da pedagogia progressista, é preciso deixar claro que essa atenção ao discente não pode ser entendida como sinônimo de uma prática *centrada no educando*, já que o que se espera do educador afim, como elucida Paulo FREIRE, é a percepção de uma *totalidade*, que não está no aluno, no professor, nos conteúdos, na metodologia em si, mas na compreensão das relações desses componentes (1992, p. 110).

Em oposição à leitura fragmentada que usualmente encontramos no pensar, no fazer e mesmo no pesquisar pedagógicos, essa visão do todo prescinde o tratamento diferenciado a qualquer um dos sujeitos do processo educativo. BECKER enfatiza que a pedagogia centrada na relação "tende a desabsolutizar os pólos da relação pedagógica, dialetizando-os". Inexiste uma preeminência anterior. Autoritarismo docente e discente são simultânea e inteiramente negados. Com o afastamento dos fatores lesivos aos pólos da relação, a dinâmica própria do conhecimento encarrega-se de fazer ocorrer o crescimento, que pode ultrapassar as expectativas (1993, p. 10-1).

A carga semântica que o termo participação<sup>3</sup> carrega ajuda-nos, por sua vez, a desvelar e entender a lógica da pedagogia em tela. Aqui adotado para enunciar os preceitos de envolvimento e co-responsabilidade discentes no processo pedagógico, verificamos que o vocábulo é empregado em “muitos sentidos na linguagem vulgar” e “largo uso na linguagem filosófica a partir de Platão”; o verbo participar comumente exprime a idéia de ‘tomar parte’, ‘ter parte em’, ‘estar presente’, ‘comunicar’ (ENCICLOPÉDIA, 1980, p. 1375); o substantivo, do latim *participatione*, significa cooperação, colaboração, atividade de alguém em alguma coisa (SILVEIRA BUENO, 1966, p. 2898). Acompanhando o conceito geral de participação em Pedro DEMO, colocamos essa noção equiparada à idéia de processo, de um vir-a-ser interminável, nunca acabado, pronto ou suficiente, oposto portanto às idéias de concessão, presente ou algo preestabelecido (1996, p. 18). Assim enxergada, subentende nos meandros do ensino um ilimitado alcance, sempre presente o princípio da construtividade do conhecimento.

A coerência com o princípio de comprometimento discente que permeia a pedagogia progressista torna impossível desviarmos o pensamento de que a mesma, em sua inteireza, requer “aprovação” do alunado para legitimar-se. Tal assertiva equivale a refletirmos sobre como o estudante reage diante do chamado para a co-responsabilidade no processo educativo.

Numa fria observação comum, o modelo representativo do *frequentador* (o termo nos parece apropriado) da maioria de nossas classes dificilmente corresponde à figura de um estudante interessado, participativo, exigente com a instituição e consigo mesmo, ávido de novas descobertas e desafios. Por outro lado, todo aluno está propenso a ter consciência (ou sensação) de sua “minoridade” no ambiente e no processo de ensino. Disso decorrem boa parte de sua dose de acomodação e silêncio - que vai compactuar com as práticas

---

<sup>3</sup> Cumpre observarmos que a corrente progressista dos autonomistas ou defensores da autogestão elege a *autonomia* e não a participação como seu princípio mor, entendendo que “autogestão não é participação, pois participar significa engajar-se numa atividade já existente com sua própria estrutura e finalidade” (GADOTTI, 1992, p. 15).

tradicionais reprodutoras - e uma eventual demora, hesitação ou até desconfiança face ao convite para participar.

A relação pedagógica que se estabelece em congruência com essa linha avançada de pensamento pedagógico vai causar estranheza, por fugir ao que estamos habituados - todos, em geral, e o aluno, em particular -, posicionando-se contra a verticalidade, a favor do diálogo e da participação geral. Embora comumente se tomem o interesse e a participação como condições de aprendizagem, pelas razões já expostas elas provavelmente serão o primeiro investimento do educador ao encetar seu trabalho, em uma espécie de iniciação, que introduzirá a um novo tipo de ensino. Considerando que costumamos rejeitar, ignorar ou deixar de lado aquilo que não nos está prontamente acessível à compreensão, a feitura de um ambiente aberto e democrático vem a ser o estímulo preciso para que os alunos, sentindo-se libertos, *aprendam* a participar.

Quando se trata de aprendizagem de adultos, MASETTO entende ser inconcebível outro comportamento que não esse de colaboração e parceria, vislumbradas no planejamento do curso, na definição do conteúdo, na aplicação e uso de estratégias, na criação de um clima de sala de aula e até no debate e na organização de um processo avaliativo condizente (1992, p. 84-5). Por certo não é encargo fácil promover uma relação horizontal entre professor e aluno - sujeitos tão concretos quanto necessariamente desiguais -, capaz de gerar a possibilidade de todo esse engajamento aventado, mas VEIGA nos tranquiliza afirmando que é fundamental e possível. O trabalho em sala será certamente afetado pelo modelo social maior, criando dificuldades para o estabelecimento de relações democráticas entre professor e aluno, mas, aponta a autora, o próprio questionamento conjunto do autoritarismo gerador desse impasse pode representar a saída que desencadeará o processo tal qual concebido (1993, p. 94-5).

O que vimos até este ponto já nos permite deixar de lado a perspectiva daquela sala de aula em que ou os elementos docente e discente mutuamente se aturam ou, em grau variável de intensidade e expressão, se confrontam e enfrentam, um atribuindo ao outro a responsabilidade pelo processo do

aprendizado. Trata-se não só de uma visão equivocada como simplista, como coloca Maria de Fátima TÁLAMO ao discorrer sobre a necessária co-responsabilidade pelo ensino/aprendizagem no ensino superior:

Para o aluno que ingressa na universidade, a estrutura curricular do curso pelo qual optou manifesta-se como um conjunto complexo de disciplinas. Cursá-la é seu objetivo, pois imagina que, desse modo, assimilará os conhecimentos necessários que o transformarão, ao final do processo, no profissional que desejava ser quando da sua opção no vestibular. Essa abordagem simplista do processo de formação oculta algumas questões que merecem atenção. De um lado, supõe que deva existir necessariamente uma relação entre a expectativa do aluno e o resultado obtido ao final do processo de aprendizagem. De outro, torna a unidade de ensino - e mais especificamente os docentes envolvidos diretamente no processo de formação - responsável absoluta pelo ensino/aprendizagem (1993, p. 68).

Estamos olhando em uma outra direção. Sem prejuízo do competente reforço de outros pensadores, é cada vez mais em Paulo Freire que vamos encontrar o suporte apropriado para as considerações inerentes à modalidade de encontro professor-aluno própria do pensamento progressista que aqui dizem respeito.

A co-responsabilidade implícita no processo previsto aponta na direção do *diálogo*, pressuposto acompanhante de todo e qualquer questionamento na perspectiva de ensino com que estamos lidando. Pode o diálogo ser definido como “o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal qual a fazem e re-fazem”, atingindo assim a capacidade de ter noção da própria sabedoria, ocorrência que propicia para a autoridade e a liberdade aí acionadas o aprendizado da autodisciplina (FREIRE, SCHOR, 1986, p. 123, 127). Constitui um elemento vital no processo, não apenas por representar a garantia da dinâmica própria do aprendizado conjunto, mas também pela democratização que efetiva: quando faz emergir e reconhece a sabedoria que cada qual dos participantes invariavelmente carrega, e quando a todos “nivela” - docente e discentes, sem privilegiados por grau de conhecimento - no espaço compartilhado da expressão. Lembrando a observação de MELLO, o diálogo na prática pedagógica vem assegurar inúmeros benefícios tanto para a aprendizagem quanto para a formação mais ampla: “De maneira geral, o diálogo estabelecido em várias direções tem proporcionado [...] a vivência de relações humanas mais

respeitosas e um envolvimento mais profundo e responsável com o conhecimento” (FRANCHI, 1995, p. 148). Vale esclarecermos que o silêncio, considerado parte do diálogo, constitui direito assegurado, desde que não tenha a conotação de boicote ao processo ou de mau uso da oportunidade de participar (FREIRE, SCHOR, 1986, p. 127).

Nesse jogo de construção do saber, é fácil reconhecer que a pergunta constitui peça essencial. Ela expressa e atrai conhecimento, acrescentando sempre. Nisso a educação de que estamos falando difere de praticamente tudo o que está posto e é natural (e salutar) que desperte surpresa: trata-se de ensinar a perguntar, não de ensinar a responder, de estimular incansavelmente (diríamos, à exaustão) o manifesto discente. Se o estudante fosse ensinado a perguntar (bem), como frisa Paulo FREIRE, sentiria necessidade de perguntar-se a si próprio e de achar suas respostas, tomando parte de seu processo de conhecimento (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 51).

Esse *tomar parte no processo de conhecimento* remete-nos desta feita a uma outra consideração que reputamos importante na leitura que os alunos geralmente fazem da pedagogia progressista: a que diz respeito a competência e rigor. Voltando a Paulo FREIRE, “por serem dependentes da autoridade para estruturar seu desenvolvimento, automaticamente pensam que a educação libertadora ou dialógica *não* é rigorosa, por exigir deles que participem da própria formação” (1986, p. 97). Nada mais sem sentido, já que a transformação, motor dessa pedagogia, prescreve conhecimento, que emancipa, mas que não ocorre sem dedicação e esforço. Tratamos pois de uma pedagogia da competência, que *reclama* exigência: o educador exigente não se contentará com pouco, não procurará atalhos, o rigor constituindo um requisito de sua prática (RIOS, 1993, p. 69). Valendo-nos da observação e experiência docentes, cumpre realçarmos que o educando demanda e valoriza esse “pulso” amigo, uma presença-proximidade que não vigia ou pune, mas exige, incentiva e alenta, partilhando cada avanço e tirando proveito de todo (suposto) insucesso.

Ao então passarmos para o ponto de vista da *ordem* em classe - aqui aceita como requisito da democracia para tornar audível e compreensível o

diálogo -, a questão do entendimento da pedagogia progressista pode ser ainda mais complexa. Como se comportará o aluno nesse *locus* inédito, livre das amarras do autoritarismo escolar e docente, sendo incentivado e até mesmo cobrado a expressar-se? Pois Paulo FREIRE é enfático com a necessidade de limites: "...nunca, repito, nunca, um clima de *laissez-faire*, *laissez-aller*, mas, pelo contrário, um clima democrático [...] Aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites" (FREIRE, SHOR, 1986, p. 114). Isto, confirmado pelo mesmo pensador, significa que a autoridade docente não é dispensada, mas vigia, fundamentada no princípio da liberdade do outro, que a impede de virar autoritarismo (p. 115), e que a relação dialógica instalada não quer e nem pode querer tornar *iguais* professor e aluno (p. 117).

Pode-se a esta altura asseverar que ser um aluno livre e responsável, colaborador crítico e criativo, constitui um aprendizado, que, como tal, requer por perto mestres à altura, isto é, sapientes de seu mister e epistemológica e politicamente sintonizados com tal visão de mundo, aos mesmos determinando uma revisão geral de seu ideário e de seu fazer pedagógico. Há que se ter fôlego e ousadia para esse exercício-desafio, que impõe deixar de lado, com o modelo em vigor, todo movimento defensivo e um bom número de *ismos* decadentes, como dogmatismo, autoritarismo e antagonismo.

O perfil do professor passa pois a ser o esteio desse complexo, justificando uma reflexão própria. Afinal, é com ele - líder, animador, incentivador, conselheiro, mediador, orientador, amigo, co-aprendiz - que se promove essa educação. Estamos falando de ser capaz de pôr à margem "o poder do saber", sendo educador e não "professor no sentido curricular", no dizer freireano, e de abraçar a proposição de "jamais dizer algo aos educandos sem a certeza de que estão realmente entendendo" (FREIRE, SHOR, 1986, p.115-6). Nesta hora, é preciso concordar com LUCKESI que tudo isso requer um professor *novo*, mais maduro e experiente, "companheiro da jornada de cada aluno" (1996, p. 43-4), tendo presente que na confiança que esse professor conseguir despertar nos seus educandos pode estar a saída para a administração da autoridade e da liberdade em classe (FREIRE, SHOR, 1986, p. 115-6).

Diante desse alto nível de exigência, e embora não pretendendo aprofundar a contento o enfoque da problemática docente, há pelo menos dois aspectos básicos na edificação de um educador de tal quilate que precisam ser a tempo resolvidos.

Primeiro: não podemos ignorar o fato de que tornar-se professor sem qualquer fundamentação pedagógica e de preparação do mister, ou melhor dizendo, *improvisar-se professor*, faz parte até hoje de nossa realidade escolar, sendo que dessa “liberalidade” beneficiam-se, em sua prática, mesmo aqueles docentes com preparo específico para o encargo. Como bem coloca LUCKESI:

Há um senso comum pedagógico que afirma que qualquer atividade é suficiente para que se consiga cumprir a tarefa docente. O professor está habituado - seja pela formação, seja pela prática, seja pela herança cultural que recebeu - a não se preocupar com a proposta pedagógica e, muito menos, com a articulação entre procedimentos de ensino e proposta pedagógica (1992, p. 155).

Essa a barreira inicial a neutralizar, com a *garantia* de que a preparação pedagógica que se reclama efetivamente promova melhoras no cotidiano do ensino. Como nos alerta MIZUKAMI, “parece extravagante, ou pelo menos difícil de se justificar, que o *aprendido* durante os cursos de formação de professores permaneça *externo* a estes profissionais, como se nada tivesse a ver com sua prática pedagógica e seu posicionamento frente ao fenômeno educacional” (1986, p. 107).

A contribuição pedagógica de nossos cursos de graduação é sabidamente falha, uma vez que se limitam a prover um referencial técnico/teórico básico nas respectivas áreas. Assim, a lacuna correspondente a embasamento pedagógico tem de ser compensada pelo futuro docente por iniciativa própria, assim como muitos o fazem, na sequência, em termos de especialização e aperfeiçoamento, e mesmo pós-graduação. Nesse sentido, parece-nos pertinente o parecer de que durante o mestrado ou o doutorado o futuro professor do magistério superior teria oportunidade de receber um adequado preparo didático-pedagógico ao estudar Psicologia (do jovem e do adulto e da aprendizagem), Filosofia da Educação e Metodologia do Ensino (incluindo metodologia especial da disciplina que pretende lecionar) (NÉRICI, 1993, p. 70). O uso pelo autor dos tempos condicional e futuro

demonstra a importância dada à preparação e à tarefa de ser professor, embora ser *mestre* seja uma construção muito maior.

Um segundo ponto nevrálgico a mudar é apontado por Maria Isabel da CUNHA em sua pesquisa sobre o *bom professor*, quando observa que inclusive aqueles considerados “bons professores” reproduzem uma pedagogia passiva, carente de crítica e criatividade, e, reportando-se a Paulo Freire, não uma pedagogia dialógica, comprometida com a “iluminação” conjunta da realidade pelo educador e pelo educando (1994, p. 168). Tal constatação, ao expressar a representação discente, e, com ela, o referencial do aluno, impõe limitações ao respectivo horizonte de expectativas, sugerindo barreiras no entendimento e no fazer de uma pedagogia participativa plenamente tributáveis à visão de mundo e de escola que nosso estudante carrega.

Cumpre-nos outrossim ponderar que boa parte dos professores ora em atividade pode constituir, ela mesma, produto defeituoso de uma escola altamente limitada e limitante. Não será pois surpresa encontrar aqui e ali o professor refratário a questionamentos e reflexões que, refém de uma orientação reprodutora, virou multiplicador da reprodução. Nem é novidade no cotidiano de ensino a constatação de que se a totalidade dos professores, em qualquer nível, sinceramente aspira a aprendizagem de seus alunos, o mesmo não se pode dizer sobre sua real sensibilidade para a escuta do educando, sobre sua capacidade de trabalhar intensamente o complexo da crítica - ao contexto, aos conteúdos, à metodologia, à sua atuação -, sobre sua disponibilidade, enfim, para a aprendizagem conjunta. Vale acrescentarmos que é justamente esta última o signo que vai confirmar a presença do diálogo verdadeiro: “A autoridade do professor reside em muitas coisas, mas o conhecimento padronizado é, certamente, um de seus pilares [...] Aprender é uma atividade social que por si só refaz a autoridade [...] Esses desafios desmistificam o poder do professor, abrem-no para a mudança. Eles impõem humildade à ordem existente” (FREIRE, SCHOR, 1986, p. 126).

Por fim, é notório que, como consta das próprias observações de CUNHA, alguns professores “não têm bem claros os pressupostos políticos e sociais de

sua prática e de seu discurso”; assim sendo, constróem um padrão tomado como desejável e exercem sua função de acordo com ele (1994, p. 100). Por vezes, não se percebem praticantes de um fazer contrário à sua opção teórica; outros fazem de sua prática uma ação fragmentada, notoriamente distante de princípios coerentes entre si. “É nítido o descompasso entre o que os professores declaram preferir em termos teóricos e o que realizam de fato, na prática” (MIZUKAMI, 1986, p. 114). Eis questões para a qual a receita é a mesma dos alunos: conscientização, maturação, *processo*.

Ora nos compete indagar se tais condições asseguradas, todo entrave cotidiano contornado, ou, melhor, criativamente aproveitado pela maestria docente, podemos falar em êxito absoluto.

A resposta certamente é negativa. A experiência confirmada por Freire aponta ser maior a dificuldade de controle do antagonismo em turmas grandes, onde proliferam desafios de toda ordem e a todo momento, testando não somente a boa vontade, a firmeza, o talento do educador, mas também sua paciência. Por outro lado, ele mesmo admite ser costumeiramente necessário solicitar a certos estudantes que abandonem sua classe. “Não posso deixar que destruam meu trabalho ou as possibilidades de outros alunos”, diz, “e então peço que deixem o curso, se é que não conseguem mudar, ou então lhes dou algum trabalho para fazer fora da sala de aula” (FREIRE, SHOR, 1986, p. 119). Essa mensagem ao mesmo tempo esclarece e alivia aqueles educadores angustiados diante do porte de sua própria cobrança, colocando a questão no tamanho exato de uma possibilidade concreta, sem regatear o requerimento de competência docente, sem minimizar seu esforço e risco, sempre presentes e sempre importantes.

Cabe-nos a tempo salientar que no bojo dessa realidade, construída e mantida em um dia-a-dia tão docente quanto discente, porque unidade, o manifestar-se - tão ou ainda escasso por parte do aluno - constitui a alavanca e o motor que possibilitam e sustentam o fazer ou aprender conjunto.

A apreensão da realidade, entretanto, de que depende nosso processo de socialização - “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” - está diretamente comprometida

com o mundo dos significados. Considerando que a sociedade é simultaneamente realidade objetiva e subjetiva, estar em sociedade significa tomar parte de sua dialética, ou seja, exteriorizar o eu no mundo social e interiorizar este mundo como uma realidade objetiva. A interiorização da realidade não ocorre como “criações autônomas de significado por indivíduos isolados, mas começa com o fato do indivíduo ‘assumir’ o mundo no qual os outros já vivem” (BERGER, LUCKMANN, 1985, p. 173-5).

Ao complementarmos esse raciocínio pelo viés da relação docente-discente, precisamos estar atentos à colocação dos acima referidos autores de que, dentre os aspectos em que a socialização primeira (dita primária) se distingue da secundária (interiorização de submundos de natureza institucional) está a propriedade de que a socialização secundária prescinde da identificação baseada na emoção, satisfazendo-se com o instrumental comum do comunicar humano. Isso leva BERGER e LUCKMANN a afirmarem que “os mestres não precisam ser outros significativos em qualquer sentido da palavra”, pois o formalismo e o anonimato dão o tom das relações sociais na socialização secundária (1985, p. 189-90). Tais considerações ao mesmo tempo alertam o educador e enfatizam o relevo de sua habilidade e sensibilidade no processo. Importa outrossim termos bem claro que, em função da própria complexidade do fenômeno do relacionamento humano, as condições do cotidiano escolar poderão ser de todo agravadas em se encontrando na dinâmica do ensino traços de isolacionismo docente, de fundo pessoal ou profissional predominante: podemos vir a obter um professor tão distante de seu aluno (e/ou de seus pares) que *sequer percebe* que lhe(s) está, em vários sentidos, inacessível.

Resta-nos finalmente colocar que, quando se discute um curso de formação profissional - e é este um dos pólos de nosso tema -, ainda uma outra questão relevante advém.

Há um tópico assaz pertinente por associar-se com as razões que trouxeram o jovem à Universidade, com os motivos pessoais que, inevitavelmente, carrega e projeta em seu desempenho, e por constituir, objetivamente, um ponto

de acesso visível e promissor com que o educador conta para fomentar o processo dialógico com o futuro profissional: o compromisso com a sociedade.

Estamos acordados que, se de um lado à formação universitária compete contribuir para compor um profissional de qualidade, ao educando cabe participar efetivamente desse processo, exercitando-se o máximo possível para poder desempenhar *na sociedade e em grandeza* sua atividade profissional. Obviamente aqui nos referimos a um preparo universitário além-conteúdos expressos em conhecimentos e habilidades, caracterizado pelo questionamento compartilhado, pela reflexão fundamentada, pela leitura crítica, única via de acesso a um conhecimento que de fato nos pertence, porque o recriamos. É preciso lembrarmos que o correspondente compromisso de desempenho é, em essência, o cumprimento de um dever para com a sociedade. O pronunciamento de SAVIANI reforça essa noção:

Se uma Universidade existe, se uma Escola Superior existe é porque a sociedade a sustenta, e se existem pessoas que têm condições de estudar em Escolas Superiores, isso é porque a sociedade como um todo cria essas condições e permite que alguns tenham este privilégio de ascender aos estudos de nível superior. Ora, a este privilégio corresponde a responsabilidade de devolver na forma de serviços à sociedade aquilo que eles próprios recebem da sociedade (1994, p. 236).<sup>4</sup>

É novamente Paulo FREIRE quem nos ajuda a refletir melhor sobre o sentido desse compromisso do profissional na sociedade. A primeira exigência para que se possa assumir um ato comprometido, afirma, consiste em ser capaz de agir e refletir [...] É necessário ser capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Daí se depreende que o compromisso verdadeiro do homem com o mundo precede o compromisso específico de cunho profissional, ou melhor, como ele mesmo coloca, "...é necessário juntar ao compromisso genérico, sem dúvida concreto, que lhe é próprio como homem, o seu compromisso de profissional" (FREIRE, 1979b, p. 16, 20).

A menção de Freire ao desequilíbrio entre o compromisso de homem e o compromisso profissional, ocorrente quando o profissional assume o comando do

---

<sup>4</sup> Citação apropriada de pronunciamento de Dermeval Saviani relacionado com a extensão universitária, tida como pertinente para expressar o princípio geral que estamos salientando.

ser e do fazer, ou quando se tenta fragmentar o ser homem e o ser profissional, tem seu recado particular: o aperfeiçoamento profissional contínuo é importante e necessário, mas deve ser buscado em termos de um maior humanismo - o qual adquire força ao estar cientificamente alicerçado. O compromisso profissional, alerta ele, não pode burocratizar-se, submetendo-se aos meios e não aos fins do homem. Há que se fugir a esse especialismo acrítico, não esquecendo que as técnicas são escravas do homem, não suas senhoras (FREIRE, 1979b, p. 20-1). Em outras palavras, a formação técnica é uma prioridade e todo ofício há de ser bem aprendido, mas temos o direito de saber o porquê dos procedimentos e, independente do tipo de trabalho que realizamos, devemos assumir “uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia” (FREIRE, 1992, p. 133).

Esses últimos lembretes adquirem especial realce em profissões de cunho técnico, como é o caso da Biblioteconomia, cujo preparo local é tratado neste estudo a partir da ótica discente.

Caminhando na direção dessa problemática, o capítulo seguinte traz à tona a questão da formação profissional dos bibliotecários, com ênfase à nossa realidade.

## CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO EM BIBLIOTECONOMIA COMO PROBLEMA

### 2.1 À PROCURA DAS RAÍZES : A BIBLIOTECONOMIA E SEUS PROFISSIONAIS

A começar da Antiguidade e ao longo de toda a evolução pregressa das bibliotecas, sem o distintivo de uma categoria profissional e à margem de uma formação apurada para o encargo, a figura do bibliotecário sempre disse presente.

Homem erudito ou funcionário burocrata, humilde religioso ou nobre importante, desde o princípio essa espécie trabalhadora conviveu com um curioso paradoxo. Se por um lado sua condição letrada e a intimidade com os frutos do saber humano sinalizavam um posto cultural de elite, por outro impunha-se indistintamente a tais trabalhadores a singular posição de escravos, terrenos ou espirituais, no universo dos registros da coletividade - um complexo por natureza crescente, de difícil domínio e em continuada expansão.

Assim é que, no século passado, ao institucionalizar-se como profissão para atender à carência de uma sociedade atônita diante do fenômeno da explosão documentária, a Biblioteconomia se assumiu *a serviço dos demais ramos do conhecimento*, adotando por lema a expressão “*Servus servorum scientiae*”<sup>5</sup>. Na comunidade científica, assumiam esses trabalhadores, ora como labor especializado, a função daqueles cientistas mais novos ou menos talentosos designados para dar suporte às pesquisas dos demais via sistematização da literatura pertinente. No âmbito popular, de outro lado, com a crescente escolarização e o surgimento das bibliotecas públicas, sugere-nos MARTUCCI a configuração de um “bibliotecário-laico” em substituição ao “bibliotecário-religioso”, esse novo profissional ostentando uma “forte aproximação do perfil exigido para o docente: qualidades morais e religiosas, gosto pelos livros e boa leitura” (1996b, p. 231).

É possível pois considerarmos que a Biblioteconomia detém marcas

---

<sup>5</sup> Servo(a) dos servos da ciência

distintivas historicamente legadas que a delineiam publicamente muito aquém do que ela pode e pretende ser, estereotipando por decorrência seus seguidores. “Existe uma prática real, bem perceptível e presente [...] mas existe também um discurso que reivindica para a biblioteconomia um campo de trabalho muito maior” (MUELLER, 1989, p. 176).

O surgimento da categoria profissional foi construído, como vimos, sobre um princípio de subalternidade. Sua denominação, etimologicamente associada ao mais tradicional dos suportes de informação, o livro, sugere uma estreiteza conceitual (e pragmática) que, não raro, desvirtua para os menos avisados o claro entendimento desse campo do saber. Da Educação, com que sempre teve ação partilhada, a área herdou problemas e dificuldades<sup>6</sup> que se acentuam sobremaneira no contexto dos países subalternos, além da similaridade de um produto final não-mensurável, item de baixo interesse para consumo irrestrito - até hoje potencialmente *perigoso* - nos termos dessas sociedades.

O paradoxo das origens parece reprisado, na sequência, no conflito profissional diário entre a liberdade entrevista no contacto privilegiado com os produtos do pensamento humano e o cumprimento de uma rotina funcional amiúde limitante, e de forma similar nos eternos debates *especialização versus generalização, ênfase cultural versus ênfase técnica* tocantes aos programas de formação do bibliotecário. A aura de “neutralidade”, enraizada em uma prática milenar de observância institucional, espelha a não-emergência da criticidade, assim como o não-aflorar do reconhecimento desejável como profissão.

Embora esse complexo de contrastes, passível até de desdobramentos, admita uma pluralidade de leituras, as contradições que acompanham a Biblioteconomia, mais absorvidas do que de fato conscientizadas pelo bibliotecário, de pronto sinalizam uma profissão que privilegia a prática em detrimento da reflexão e da *sua* pesquisa - de natureza instrumental, portanto -; uma atividade assaz dependente da instituição formal, em que a metáfora das

---

<sup>6</sup> Como um desses complicadores podemos incluir a feminização da Biblioteconomia, fenômeno que MARTUCCI acredita poder até certo ponto ser explicado pelo pressuposto da existência de uma aproximação histórica entre o desenvolvimento da escola e da biblioteca e profissionalização respectiva (1996b, p. 225).

quatro paredes pode também aplicar-se aos limites da atuação profissional em si; um ofício marcado pela busca da segurança e da permanência que, das coleções, parece ter-se estendido ao contexto. De seu acentuado pragmatismo provém a constatação de uma área que, embora ressentida da falta de maior produção do conhecimento, ao mesmo tempo anseia e repele uma teoria que lhe dê suporte, com essa omissão negando ou adiando o crescimento e afirmação do campo do saber como um todo. Do fenômeno do confinamento à *organização biblioteca* - perceptível no atuar e no formar - resulta uma área em que aprendizado e ações em serviço não raro se restringem, se padronizam, e, buscando uma convergência idealizada, perdem de vista a realidade que tanto proclamam. Do tradicionalismo impresso em seu compromisso fechado com o controle dos registros do pensamento humano advém o prenúncio do enfrentamento de barreiras ao envidar *mudanças* - algo que a área da informação como tal representa e, no terreno do discurso, o segmento profissional todo requer. Estes poucos traços levantados enfatizam na profissão a marca do conflito e têm, como os citados posteriormente ao longo do texto, implicações de causa e efeito na construção escolar do profissional bibliotecário.

Para os que o vêem junto à emergência do livro como objeto social - posicionamento de José ORTEGA Y GASSET, endossado por Wilson MARTINS em *A palavra escrita* (1996, p. 91, 332) -, esse profissional é um produto do Renascimento. Segundo este último autor, a história do bibliotecário compreende duas fases: da Renascença até meados do século XIX, em que predomina a atuação não-especializada de escritores ou eruditos contratados por particulares, e o período seguinte, marcado pelo reconhecimento da profissão pelo Estado (1996, p. 332).

Acompanhando a cronologia levantada por Edson Nery da FONSECA em *A Biblioteconomia brasileira no contexto mundial* (1979, p. 53-83), encontramos na fundação da *Ecole National de Chartes* (1821) a mais antiga referência a um programa de formação de bibliotecários. Como esclarece Wilson MARTINS, durante o século passado, os bibliotecários franceses eram formados ao modo dos arqueólogos, paleólogos e arquivistas por essa escola de nível universitário

(1996, p. 336). A segunda iniciativa européia de ensino de Biblioteconomia teria partido da Universidade de Londres, com a sua *School of Librarianship*, criada em 1919. É preciso entretanto registrar a existência desde 1887 de um programa norte-americano de educação bibliotecária na *Columbia School of Library Economy*<sup>7</sup>, assim como lembrar a instituição, em 1911, do Curso da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (FONSECA, 1979, p. 64, 67).

Das primeiras iniciativas de formação para Biblioteconomia até a atualidade passaram-se, portanto, quase dois séculos, não mais do que oito décadas em se tratando de Brasil. Funcionam hoje no país 31 cursos em nível de graduação, mantendo uma categoria que congrega em torno de 16.000 profissionais.

Da Biblioteconomia brasileira hodierna podemos dizer, sem reparos, o que Maria Isabel da CUNHA e Denise LEITE utilizaram para definir “semiprofissão”: uma formação universitária de pouca demanda, baixos escores no vestibular, ou seja, menor seletividade, preparando a composição de um grupo de empregados assalariados da burocracia estatal, em permanente embate por melhor *status* e remuneração (1996, p. 26). Como esclarece MARCHIORI, a Biblioteconomia é considerada uma semiprofissão inclusive em estudos sobre as tipologias de trabalho com informação, uma vez que “não produz informação e está em processo passivo” (1996, p. 29).

Ao comentar nossa formação na área, Anna da Soledade VIEIRA ao mesmo tempo complementa e confirma parte da descrição acima:

...a graduação em biblioteconomia parece receber candidatos fracos e, ao final, devolver à sociedade profissionais convencionais, ainda tímidos, sem a autoconfiança, ou o necessário conhecimento para se lançarem no setor quaternário e incapazes de equacionar seu saber profissional básico com as oportunidades alternativas do mercado emergente, que estão aí para serem conquistadas pelos mais competitivos (e não apenas por bibliotecários) (1995, p. 28).

---

<sup>7</sup> É oportuno registrar o relato de KREMER que afirma ter sido nessa época da história da formação dos bibliotecários nos Estados Unidos que as mulheres começaram a ser atraídas para esse campo, constituindo, em poucos anos, sua maioria absoluta. A primeira turma do Curso da *Columbia University* era formada por 20 alunos, 17 dos quais, mulheres. “Anteriormente, as universidades não as admitiam, e, em muitas bibliotecas, elas não eram aceitas nem como leitoras” (1983, p. 17).

Embora contundente, permanece atual e é ajustada com esse quadro a crítica aos bibliotecários feita por BUNDY e WASSERMAN já em 1968 e lembrada por Antonio MIRANDA de que costumam gastar um tempo considerável debatendo se são ou não verdadeiros profissionais e procurando convencer-se a si próprios de que o são (1977, p. 88). Cabe acrescentar a “agravante” de ser uma profissão predominantemente feminina.

BERTACHINI observa que

a feminização da Biblioteconomia no Brasil é um dos fatores considerados responsáveis pelo baixo *status* e pelo reduzido salário da profissão, muitas vezes considerado como segundo salário, visto que as áreas onde predominam as mulheres ainda ficam marginalizadas, sem conseguir reconhecimento social e econômico (1995, p. 84).

Na realidade, tais caracteres da profissão têm validade universal, sendo perceptíveis em diferentes contextos, biblioteconômicos ou não. Ao abordar a questão do gênero em sua afamada teoria de classe, Pierre BOURDIEU (1979) já destacava a segregação sexual das profissões e a desvalorização social daquelas em que há uma proporção expressiva de mulheres (SILVA, G. O. do V., 1995, p. 33). Na esfera da Biblioteconomia, Lester ASHEIM (1979, p. 237), citando Peter ROSSI (1962), igualmente constata que qualquer ocupação em que há um alto índice de mulheres sofre uma especial desqualificação: as mulheres rebaixam o *status* de uma ocupação porque têm baixo *status* na sociedade como um todo (Trad. pela autora).

Deparamo-nos então com um trabalhador de Biblioteconomia tido em qualquer das dimensões de seu contexto - formação, profissão, sociedade - como um indivíduo que não prima por consciência crítica, participação, engajamento. Conforme corrobora ALMEIDA JR, trata-se o bibliotecário de um profissional acomodado, passivo, que procura se excluir, colocar-se “à parte das causas dos problemas que enfrenta”, aguardando o reconhecimento da sociedade sem empenhar-se para tanto (1985, p. 64, 73-4). Sua indiferença em relação ao movimento associativo é uma das evidências dessa falta de consciência em termos de classe (OLIVEIRA, 1983, p. 70 ).

Partindo do aceite de que a credibilidade social é sobremaneira resultante da contribuição percebida pela sociedade, cabe aqui a cogitação de que o móvel da atual crise profissional reside na crise da formação profissional. Se de um lado concordamos com o parecer de que o ensino de Biblioteconomia praticado no país reproduz uma categoria descontextualizada que, por sua vez, corporativamente, define a direção desse mesmo ensino (SOUZA, F. das C. de, 1995, p. 88), entendemos que compete à instância Universidade - responsável, no caso brasileiro, pela formação dos referidos profissionais - não a exclusividade, mas a iniciativa da solução desse impasse. Tal ponto de vista dilata a significância das implicações e responsabilidades desse tempo/espço de preparo pré-serviço, acentuando o sentido-compromisso da condução dada à formação universitária profissional e, implicitamente, do trato dispensado ao respectivo estudante

Na próxima seção abordaremos, em linhas gerais, o trajeto desse preparo no Brasil.

## 2.2 PENSANDO A FORMAÇÃO DE BIBLIOTECÁRIOS NO BRASIL

A preparação de bibliotecários no Brasil começou oficialmente em 1915 com o Curso da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (BN), tido como pioneiro na América Latina e terceiro do mundo.

Inspirado na já mencionada *Ecole des Chartes*, esse curso tinha a duração de um ano, seu currículo compreendendo o estudo de cinco disciplinas em quatro cadeiras: Bibliografia (encarregada dos conteúdos técnicos de Catalogação e Classificação, Organização e Administração de Bibliotecas), Paleografia e Diplomática, Iconografia e Numismática. Mais tarde reestruturado, passaria para uma duração de dois anos, dedicados ao estudo de História Literária, Iconografia, Cartografia, Paleografia, Diplomática e Bibliografia. Até a reforma de 1944, o Curso manteve-se atrelado ao atendimento dos reclames da instituição promotora, limitando-se a formar profissionais especializados para o trabalho na

BN. Sua ação marcou a fase inicial do ensino brasileiro de Biblioteconomia no país.

Incluído em algumas dissertações ou teses e comentado por vários autores na literatura periódica da área, o histórico da Biblioteconomia brasileira tornou-se conhecido da maioria dos profissionais. Se o primeiro período da história desse ensino profissional nos remete para o Rio de Janeiro e a liderança da Biblioteca Nacional, a fase seguinte leva-nos para a capital paulista e outro contexto.

O segundo curso brasileiro de Biblioteconomia data de 1929. Iniciativa do *Mackenzie College* - depois Universidade Mackenzie - de São Paulo, temos registro de que se tratava de um curso básico orientado por uma bibliotecária norte-americana, com disciplinas enfaticamente voltadas para a organização de bibliotecas (Catalogação, Classificação, Referência e Organização). Embora tenha sido criado para atender a necessidade de preparo específico de uma bibliotecária do Instituto (MUELLER, 1985, p. 5), na continuidade acabou firmando-se e influenciando sobremaneira outros programas de formação bibliotecária. Com a importação da Biblioteconomia norte-americana deve ser-lhe creditada a introdução no circuito bibliotecário nacional da temática da Referência e correspondentes princípios de atendimento ao leitor.

A memória nacional da área evoca então uma demanda de pessoal tecnicamente habilitado, surgida de modo particular em São Paulo com a abertura de bibliotecas públicas, e que impulsionou o aparecimento de novos cursos. O mencionado acima durou até 1935. O ano seguinte marcou a instalação, pelo Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, de um curso regular que, extinto em 1939, foi reinstalado no ano seguinte como Escola de Biblioteconomia, dessa feita junto à Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.

Como anota Maria Helena MAIA (1988, p. 137), os programas de São Paulo e do Rio de Janeiro no começo da década de 40 atraíram estudantes de outros estados, contribuindo assim para o estabelecimento de novos cursos. Cumpre lembrarmos que o êxito dos cursos promovidos no Rio de Janeiro pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) na linha de orientação

norte-americana (1940-1944) contribuiu para a mencionada transformação do curso da Biblioteca Nacional em 1944 (MUELLER, 1985, p. 5).

Sobre a afirmação do modelo norte-americano de Biblioteconomia POLKE nos recorda que

A influência americana ocorreu quando o Brasil estava entrando para a órbita de dependência dos Estados Unidos, correspondendo portanto tal influência ao processo histórico em curso no país. A educação em geral (inclusive o ensino de biblioteconomia) não poderia ter sido iniciada de outro modo no Brasil, dada a nossa condição histórica de país periférico com economia baseada na exportação de matérias primas para países centrais do sistema econômico mundial (1983, p. 16).

Segundo a cronologia levantada por RUSSO (1966) e retomada por CYSNE (1993, p. 59), seguiram-se à Escola de São Paulo e precederam o Curso de Biblioteconomia e Documentação da Universidade do Paraná (1952): a Escola de Biblioteconomia e Documentação da Universidade da Bahia (1942), a Escola de Biblioteconomia da Faculdade de Filosofia *Sedes Sapientiae*, SP (1944-1960), a Escola de Biblioteconomia da Universidade Católica de Campinas (1945), a Escola de Biblioteconomia e Documentação da Universidade do Rio Grande do Sul (1947), a Escola de Biblioteconomia da Prefeitura do Recife (1948-1950), a Escola de Biblioteconomia Nossa Senhora do Sion, SP (1948-1949), a Escola de Biblioteconomia e Documentação da Universidade do Recife (1950) e o Curso de Biblioteconomia do Instituto Caetano de Campos, SP (1951-1953).

Ao estudar a evolução do ensino de Biblioteconomia no Brasil, JACKSON (1970, v. 3, p. 238) verificou que ela se deu nos mesmos moldes de outros países da América Latina: no início, cursos de curta duração, criados para atender necessidades imediatas das bibliotecas existentes, sem preocupação com continuidade, transformaram-se em cursos permanentes que, ampliados em matérias de ensino, acabaram consolidando-se em escolas e foram posteriormente absorvidos pelas universidades locais (Trad. pela autora). Tal constatação merece pelo menos duas observações: o aceite das implicações possíveis de uma formação estritamente técnica que foi feita universitária, par a par com a noção de que o contingente profissional na área de Biblioteconomia, antes inexistente, foi criado e moldado no país a partir da instituição desses

cursos, ao contrário do que ocorreu com o mentor Estados Unidos, por exemplo, em que a organização da profissão não só precedeu como orientou os respectivos programas de formação (SOUZA, F. das C. de, 1995, p. 17).

A despeito de currículos oficiais não desvelarem os meandros dos processos pedagógicos em marcha, limitando-se a servir como balizamento no âmbito da composição dos programas, constituem eles o primeiro instrumental de informação disponível sobre cursos/escolas e o termo de confluência mais visível quando se trata das questões relacionadas com dado ensino, além de um ponto de partida admissível para a variedade de análises a respeito da formação enfocada - o que explica sua emergência e o espaço por ele ocupado neste estudo.

No que diz respeito aos currículos de Biblioteconomia da década de 50, Francisco das Chagas de SOUZA observa estarem impressos de conservadorismo e falta de criatividade, em instante algum sendo cogitado o estudo do público usuário da biblioteca (1990, p. 55). Lembremo-nos porém que esse período foi responsável pelo crescimento do número de cursos pelo país, ampliando, nesse formato de ensino, o raio de ação da Biblioteconomia. Para o acima referido autor, a expansão desse ensino nos termos em que o mesmo se deu, agregada aos fatores aumento do número de anos de curso e “forma discutível” com que os Congressos Brasileiros de Biblioteconomia e Documentação enfocaram o ensino na área, contribuíram para agravar a situação originária (1995, p. 51), saliente a idéia de uma concepção e um transplante profissionais equivocados.

Na década de 60 ocorreriam duas importantes conquistas para a categoria e sua formação, iniciando-se uma nova fase para o ensino brasileiro de Biblioteconomia. Até o ano de 1962, a educação bibliotecária não contava com um currículo mínimo. Com a Lei 4084/62 a categoria garantiu o exercício profissional para aqueles que tivessem diploma de curso regular e as escolas careciam de um norte curricular obrigatório.

O ponto de partida para a fixação do primeiro currículo mínimo na área consistiu em um estudo elaborado por uma Comissão de sete bibliotecários

nomeada pelo diretor de Ensino Superior do Ministério da Educação e da Cultura (MEC). A realidade do ensino à época gerava descontentamento. Ao estudar os dados levantados pelo clássico trabalho de RUSSO (1966), Suzana MUELLER salienta que os cursos dos anos 60 eram “fortemente voltados para a organização de acervos e da instituição biblioteca e, em sua parte ‘cultural’, ao conhecimento humanístico” (1985, p. 7). Isso foi, como menciona esta última autora, confirmado por LEMOS (1973, p. 53), quando aponta que ocorreu um superdimensionamento do conteúdo das disciplinas técnicas, principalmente Catalogação e Classificação, enquanto disciplinas culturais tornaram-se muitas vezes “apanhados pretensamente enciclopédicos” de tópicos em abordagem dissociada das atividades do bibliotecário. A acima referida Comissão foi então encarregada do tratamento desse tema.

Sabemos que, conforme assinala RUSSO, muitas escolas não ficaram satisfeitas com o currículo inaugural de Biblioteconomia, achando demasiada a presença de matérias culturais “em um plano de estudo destinado à formação de técnicos” (1966, p. 19). Recorda porém a autora que, durante vários anos, bibliotecários e simpatizantes desse campo do conhecimento vinham criticando a técnica excessiva que tomara conta dos programas formadores, fato que levou os pareceristas a enfatizar em sua proposta de currículo a necessidade de maior fundamentação *cultural* por parte do bibliotecário. Para Ana Maria POLKE, foram acrescidas ao currículo essas disciplinas *culturais* possivelmente para compensar as diferenças em relação ao modelo originário norte-americano, em que a Biblioteconomia é trabalhada em curso de pós-graduação, precedido por quatro anos de bacharelado (1983, p. 17). Na visão de CESARINO, disciplinas dessa natureza pretendem “formar no aluno habilidade para uma análise crítica do contexto onde vão atuar, fornecer a base filosófica, científica e humanística da profissão” (1973, p. 49). Quanto à atualidade do currículo de 1962, MAIA considera que o mesmo nasceu obsoleto, pois já existiam tendências curriculares latino-americanas bem mais avançadas (1988, p. 167).

É MUELLER quem nos relembra, em um de seus estudos sobre a formação em Biblioteconomia no país, que o desenvolvimento na educação superior da

década de 70, somado ao das comunicações e da tecnologia em geral, bem como as transformações sociais e econômicas vivenciadas pelo país, influenciaram favoravelmente o ensino de Biblioteconomia no sentido de ocasionar o aumento dos cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu* e de estimular um processo de auto-avaliação por parte dos cursos de graduação (1985, p. 8). Isto é confirmado pela leitura otimista de 25 anos pregressos da Biblioteconomia brasileira feita por Anna da Soledade VIEIRA:

Nesse contexto, os agentes formadores dos profissionais da informação foram também desafiados e vimos, ao longo desse tempo, a linha única de capacitação (em nível de graduação) de bibliotecários generalistas, voltados para o trato exclusivo de bibliotecas, diversificar-se na preparação de agentes de informação tecnológica, de analistas de sistemas de informação, de animadores culturais, de gerentes de recursos informacionais e de administradores de redes e sistemas de informação, pelos cursos de especialização e mestrado (da área e de áreas afins) e o desenvolvimento de pesquisadores pelos programas de doutorado (1995, p. 27).

Lembramos outrossim que, desde meados dos anos 60, a política econômica em vigor vinha pressionando fortemente a Universidade para que se atrelasse ao modelo de desenvolvimento adotado; a valorização e expansão do ensino superior ocorrentes representaram sobretudo o atendimento ao sistema e sua necessidade de maior competição na mão-de-obra especializada (GADOTTI, 1995, p. 117).

No bojo dessas mudanças, ostentando a bandeira da modernização de nosso ensino superior, fez-se a reforma universitária de 1968, construída sobre o tripé da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Em que pese a magnitude desse projeto de Universidade tida como necessária para o país, não podemos ignorar que o mesmo tinha forte cunho desenvolvimentista e, portanto, como bem observa Sofia Lerche VIEIRA, a dimensão humanista nele embutida acabou curvada à “ênfase tecnicista da maioria das soluções então propostas para os problemas nacionais” (1982, p. 49). Se por um lado o estudante universitário, para o qual a reforma se inclina, é valorizado como destinatário dessa formação e tido como força capaz de promover as ações ensejadas, por outro, fala mais alto o mercado de trabalho em seu apelo imediatista pela mão-de-obra especializada, de natureza prática, restando à margem, no dizer de COELHO, “a dúvida, a

reflexão, o questionamento, o trabalho teórico...” (1994, p. 9). Como decorrência lógica, encarregou-se tal conjuntura de imprimir maior ênfase aos cursos de natureza profissionalizante.

Voltando então aos anos 70, mais precisamente a partir de 1977, tendo como pano de fundo uma sociedade e uma Biblioteconomia profundamente alteradas, anotamos o início de um movimento nacional por um outro currículo mínimo. Coordenados pela Associação Brasileira de Escolas de Biblioteconomia e Documentação, atual Associação Brasileira de Ensino de Biblioteconomia e Documentação (ABEBD), estabelecimentos de ensino biblioteconômico e a categoria profissional discutiram com insistência as mudanças que se faziam necessárias. Às alterações trazidas pelos anos 80, irradiadas da política para os vários setores, somaram-se inovações de toda ordem. Vivendo a euforia da “abertura”, o Brasil reúne forças e se organiza em torno de um projeto novo, em que sobressaem preocupações com o futuro e com o indivíduo, visto como parte do social. Na Biblioteconomia, fazia-se mister acompanhar a expansão geral do conhecimento e os progressos de sistematização de seu saber particular, posicionar-se diante do advento de novos e diferentes suportes e tipos de documentos e do crescimento e diversificação das demandas. Tornava-se cada vez mais saliente o descompasso entre a formação propiciada e as necessidades de informação do país, entre a atuação profissional e as expectativas das classes variadas de usuários. Com diversas alterações à proposição de currículo encaminhada em janeiro de 1981 ao Conselho de Educação, foi aprovado, em outubro de 1982, o novo currículo mínimo de Biblioteconomia.

Cabe prestar atenção no que dizia a proposição desse novo currículo: “A atuação profissional do bibliotecário está voltada para o fornecimento de condições de acesso ao conhecimento registrado. O bibliotecário é o profissional que seleciona, reúne, organiza e dissemina o conhecimento registrado em materiais bibliográficos e audiovisuais, objetivando facilitar o acesso do usuário à formação adequada às suas necessidades”. Enfatizando a natureza, o objeto e o objetivo da Biblioteconomia, foram traçados nesse mesmo documento os três grupos de matérias para o seu ensino: as matérias de fundamentação geral, de

natureza teórica, proveriam o aprendizado de base para o exercício da profissão; as matérias instrumentais permitiriam o conhecimento de certos instrumentos necessários para atuação profissional específica; as matérias de formação profissional responderiam por funções, papéis e tarefas (BRASIL, 1981, p. 5-6).

Essa estrutura funcional ambicionava a criação de um currículo duradouro, sendo sua flexibilidade o mérito enaltecido por CAVALCANTI ao concluir, anos mais tarde, que o mesmo poderia formar o profissional do 3º milênio (1987, p. 1067). MUELLER, entretanto, ao comparar o currículo mínimo anterior com o de 1982 em sua *Avaliação do estado da arte da formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação*<sup>8</sup> (1988), identificou mais semelhanças que diferenças, percebendo na preocupação deste último em incluir desde matérias básicas de conhecimento geral até as pertinentes à Biblioteconomia um obstáculo que o tornaria longo e *pouco* flexível: “De maneira geral, o novo currículo mínimo parece ser mais abrangente que mínimo” (1988, p. 74).

Uma outra opinião divergente a respeito pode ser encontrada no comentário de Francisco das Chagas de SOUZA sobre os anos 70 a 88 na Biblioteconomia brasileira: “nestes anos não se verificou momento marcante [...] relacionado com a formação de profissionais e que tenha introduzido novas idéias e novas perspectivas” (1990, p. 78). Assim, ao interpretar a desfiguração e a piora da proposta do novo currículo mínimo apresentada pelo Grupo de Trabalho instituído como uma desconsideração do Conselho Federal de Educação (CFE) para com professores e profissionais da área de Biblioteconomia, a crítica desse autor foi além:

Na verdade, é provável que o relator tenha agido deliberadamente a partir de uma auto-interrogação sobre qual a importância que teria um currículo que nada mudava senão alguns títulos, senão algumas matérias que em nada contribuiriam para a preparação de pessoal realmente adequado ao atendimento das necessidades concretas do desenvolvimento econômico do País, em termos de informação científica e técnica<sup>9</sup> (1990, p. 87).

---

<sup>8</sup> No dizer de MOSTAFA, a Ciência da Informação constitui-se como disciplina no espaço do meio entre a Biblioteconomia e as comunicações, nesse aprofundamento desenvolvendo métodos próprios (1996, p. 306).

<sup>9</sup> Foram os programas de pós-graduação na área, surgidos a partir da década de 70, que assumiram esse atendimento, considerado negligenciado pela graduação.

Resultado de anos de espera, produto frustrante ou satisfatório, um novo currículo mínimo ali estava. Os anos posteriores a 1982 assistiram aos planos de adequação curricular das dezenas de cursos de Biblioteconomia espalhados Brasil afora. De lá para cá, sob a tutela de um currículo mínimo cada vez mais envelhecido - ainda que considerado transigente o bastante para incorporar mudanças -, reformulação e ajuste dos currículos plenos foram atos necessários para garantir a subsistência, se não a consistência, dos projetos de formação na área. Como enfoca GUIMARÃES, o final da década de 80 e o início dos anos 90 vêem surgir o abrangente conceito de *profissional da informação*, trazido pelos fenômenos da globalização da economia e quebra de paradigmas (1997, p. 126).

Do ponto de vista conteudístico - e, dependendo do nível de insistência na tese, do ponto de vista da própria concepção de profissional -, precisamos admitir que as novas tecnologias constituíram e ainda constituem a lacuna curricular emergente mais chamativa na formação do bibliotecário contemporâneo. Embora tenha registrado a pouca experiência das escolas brasileiras de Biblioteconomia no ensino de automação e o fato de o profissional não desfrutar de um convívio intensivo com a máquina, observação que nos soa bastante atual, MCCARTHY chama nossa atenção ao afirmar que “mais do que aprender os mecanismos da automação, os estudantes de biblioteconomia precisam do conceito da biblioteca como organização dinâmica, constantemente incorporando mudanças” (1989, p. 19).

Tais mudanças terão de ser administradas pelo profissional atuante, responsável, aliás, pela sua formação permanente - um quesito que ainda parece mais afeito à Academia, à literatura e aos órgãos de classe do que ao dia-a-dia do bibliotecário. É preciso conscientização, vontade e iniciativa por parte de cada profissional bibliotecário, que, “independentemente das dificuldades e obstáculos”, deve programar sua educação contínua visualizando o retorno em termos de conhecimento e valorização (NASTRI, 1992, p. 94). Como reforça Angela CRUZ:

A responsabilidade em relação à educação continuada cabe não só aos cursos de Biblioteconomia e/ou Ciência da Informação e às associações de classe, mas sobretudo

ao próprio profissional, que nela vê a possibilidade de cobrir lacunas de formação e de se atualizar em relação a demandas específicas (1990, p. 203).

Voltando os olhos para a trajetória até aqui percorrida, notamos que os avanços curriculares pregressos da Biblioteconomia brasileira permitem-nos visualizar, no plano macro, a existência de pelo menos três diferentes perfis profissionais, cuja proposta e edificação devem ser creditadas aos fatores políticos, econômicos e sócio-culturais que provocaram a emergência da profissão e permearam cada período de sua evolução.

Assim é que, dos primeiros movimentos de ensino regular de Biblioteconomia (década de 30) ao 1º currículo mínimo (1962), logrando mesmo prolongar-se, sem manifestações contrárias ostensivas, até a década seguinte, consolidou-se o modelo calcado no protótipo norte-americano de bibliotecário: formava-se então o que aqui convencionamos denominar de “técnico tradicional”.

Os rumos impressos ao país pela ditadura militar vieram agregar forças ao enfoque técnico, uma das marcas de nascença da nossa Biblioteconomia. Assim, paradigma tecnicista importado, construiu-se nessa profissão o que se poderia chamar de bibliotecário “tecnicista autêntico”.

Com o currículo mínimo de 82, lançaram-se as bases de uma nova fase oficial, a de um profissional bibliotecário por nós denominado “provedor e disseminador de informação”, voltado para o usuário - e cabe acrescentar, mais retórica do que efetivamente voltado para a comunidade ou com visão ampla de sociedade -, um trabalhador para o qual o domínio das técnicas corresponde, ou deveria corresponder, tão somente ao porte das ferramentas necessárias para bem desenvolver seu mister.

Segundo BREGLIA e RODRIGUES, “a reformulação dos currículos de Biblioteconomia tentou expressar uma nova concepção de educação para a área [...] No entanto, com o passar dos anos, o que se verifica é uma grande distância entre o formalismo e a prática” (1994, p. 404). Tal parecer reforça a indicação da presença - na profissão e na educação profissional - da inércia própria do pensamento conservador, enquanto por outro viés, reconhecido o distanciamento entre nossa teoria e nossa prática, fornece indícios de aproximação do perfil das

chamadas ciências humanas ou sociais, pródigas em referencial e incompetentes na ação respectiva. A conjunção teoria e prática constitui, aliás, um conhecido e incisivo reclame em nosso meio, sua ausência manifestando-se na dificuldade/desinteresse discente no acompanhamento do programa de ensino e/ou em desencontros entre a Academia e os organismos de informação da comunidade. A propósito, GUEDES esclarece que “o fato do ensino da biblioteconomia recair ora sobre a teoria, ora sobre a prática teve reações distintas, conforme as épocas e os países; é um conflito que existe desde a criação dos primeiros cursos e não foi inteiramente resolvido, perdurando mesmo nas escolas mais antigas” (1980, p. 932). Entretanto, comparada a Biblioteconomia com as outras áreas do conhecimento, obrigamo-nos aqui a aceitar como preocupantes diferenciais as limitações de nossa teoria (nada de tão pródigo assim), par a par com o fato de que a unidade teoria e prática que entre nós se pleiteia, mero reflexo às regras do mercado com ênfase à informação como bem de produção, parece caminhar no sentido oposto de toda transformação quiçá aventada.

Se tais considerações ajudam-nos a compor os contornos da profissão de bibliotecário - uma realidade que os estudos estrangeiros têm revelado ser mais universal do que gostaríamos - , cabe refletirmos um pouco mais sobre o formato da escola bibliotecária no país.

De seu modelo de ensino pode-se dizer ser tão importado e imitativo quanto o aparato curricular da profissão. Assim é que, ao buscarmos visualizar na Biblioteconomia brasileira a linha pedagógica predominante no preparo de seus profissionais, é no modelo tradicional e na escola tecnicista que vamos encontrar a possível identificação maior.

A abordagem comportamentalista passou a ser preponderante na educação brasileira a partir do final dos anos sessenta (MIZUKAMI, 1986, p. 110). No que toca à Biblioteconomia, uma retrospectiva atenta aos movimentos da linha de frente profissional, seja em termos de literatura e comunicações, seja no que diz respeito à linguagem de ensino, permite-nos verificar que, não por acaso, o molde tecnicista se fez nessa formação sucessor ou acompanhante do

tradicionalismo. Afinado com a conjuntura nacional da década de 70, e de modo todo especial com as marcas de uma profissão técnica como a de bibliotecário, esse movimento de raiz norte-americana encontrou terreno fértil em um campo de atuação como a Biblioteconomia, fortemente influenciada pelos Estados Unidos. Os cursos de pós-graduação na área, iniciados nessa época, podem responder pela propagação da tendência, uma vez que majoritariamente responsáveis pela capacitação de recursos humanos para formação de bibliotecários.

A julgar pelo discurso profissional então difundido, bibliotecários docentes, contaminados pelos ditames da procura da racionalidade e da competência, parecem ter-se forjado duplamente técnicos: técnicos de sua especialidade, técnicos do ensino sob sua tutela. De todo lado advieram estímulos para esse pensar “acertado” - promissor de credibilidade para todos quantos se fizessem competentes -, tornando-se difícil escapar dos objetivos instrucionais e da imagem de eficiência/eficácia por eles transmitida. De certa forma, em função da própria organização metodológica racional e objetiva inerente ao tecnicismo, o processo de ensino ficara aparentemente mais simples, a obtenção de resultados “favoráveis”, mais operacionalizável. A literatura de cunho utilitário revelou-se interessada na divulgação da abordagem, e inclusive na pequena produção no campo da Biblioteconomia encontramos exemplos e aplicativos de/sobre pacotes de ensino e instrução programada.

Inserido em ambiente historicamente propício, sustentado, no que se refere à Biblioteconomia, pelas características próprias da profissão e de seu formato importado, o pensamento tecnicista logrou instalar-se entre nós com grande força - de que se depreende fôlego para longa vigência. A explicação epistemológica parece-nos mais convincente: conforme elucidam MOSTAFA, LIMA e MARANON, a afinidade da Biblioteconomia com os paradigmas do funcionalismo e do behaviorismo (este o suporte da abordagem tecnicista) tem raízes profundas, que perpassam toda a sua prática (1992, p. 216-2).

Assim sendo, observamos que, a despeito da espiral evolutiva que absorveu e consagrou entre nós outras vertentes pedagógicas, e apesar da noção geral de que o tecnicismo não trouxe as respostas desejáveis, essa marca logrou

permanecer no bojo da educação bibliotecária como um signo forte. Podemos acompanhar a colocação de BREGLIA e RODRIGUES de que uma perspectiva progressista do ensino de Biblioteconomia parece ter ficado limitada a disciplinas e conteúdos predeterminados, de que dependeriam as inovações ensejadas (1994, p. 404). O componente crítico das realidades sociais permaneceu ignorado, continuando a prevalecer - explícita ou implicitamente - a objetividade de cunho tecnicista. A propósito, convém igualmente lembrarmos a crítica de SAVIANI de que a orientação tecnicista, transplantada para um meio tradicional a que se mesclara a influência escolanovista, acabou contribuindo para aumentar o caos educativo, pois descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação vieram, de modo generalizado, comprometer todo trabalho pedagógico (PILETTI, 1991, p. 69). Talvez esta colocação ajude a explicar por quê, de modo generalizado, alterações pedagógicas promovidas após o período tecnicista tenham sido superficiais, circunstanciais, fragmentadas, sem lograr aproximação de um desejável projeto de revisão global da formação praticada, para um recomeçar verdadeiro. De um lado, persistiu - como, em certo grau, persiste até o presente - a acriticidade já mencionada; de outro, o isolacionismo da prática docente, par a par com a falta de convívio com a dinâmica do pensamento educacional, podem ter contribuído para privar nosso professorado da necessária contaminação e crítica, razão pela qual muitos permanecemos pedagogicamente alienados, *mestres à deriva*.

Vale por outro lado tomarmos como vigente o fato de que, conforme sustenta CYSNE, citando DINIZ (1986), as propaladas técnicas continuam em alta no cotidiano da Biblioteconomia, esvaziando a ação histórico-social do profissional bibliotecário e colocando em seu lugar a neutralidade. Segundo CYSNE, a inclinação a essa abordagem, "repassada, principalmente, pelo sistema educacional", é justificada pelo interesse em um preparo acrítico, não-reflexivo, favorável à manutenção do *status quo* (1993, p. 44). Os currículos dos cursos, acrescentam ANDRADE, METCHKO e SOLLA, quase sempre debruçados sobre o processamento técnico, eximem-se de provocar no educando a consciência da dimensão política e social da biblioteca e do papel da

Biblioteconomia no desenvolvimento científico (1981, p. 160), enquanto em nada contribuem para resolver a sua histórica contradição interna, qual seja, a observância irreflexiva de um modelo descontextualizado. Nessa ambiência, não há como nos surpreendermos com a invisibilidade - na literatura e no cotidiano de ensino - de nosso estudante de Biblioteconomia.

De outro lado, todo esse conjunto de constatações leva-nos a discernir a previsível relação de cumplicidade entre formação e prática profissional: com a simbiose entre os fundamentos epistemológicos de uma e outra, expressos mediante a concepção educativa e concretizados por intermédio de seus processos pedagógicos, construiu-se a realidade profissional que aí está. Rimando tecnicismo com a ênfase técnica - ou tecnológica -, sem abrir mão de seu veio tradicional, afunilou-se o processo de formação do bibliotecário sem que isso representasse sintonia, melhoria de desempenho, ganho de prestígio, segurança ou satisfação profissional.

Para ampliar a leitura da prática e da formação de nosso bibliotecário, convém prestar atenção na tese sobre o ensino de Biblioteconomia no Brasil de autoria de Francisco das Chagas de Souza, várias vezes aqui citado, que investiga as condições contextuais determinantes da introdução da educação do bibliotecário no país. Nela se concebe nossa realidade biblioteconômica como uma ordem transplantada para o contexto brasileiro e construída a partir de um paradigma de estabilidade:

Imagina-se que é possível sustentar esta estabilidade na medida em que se opera a partir do senso comum por uma certa consciência de que as instituições são permanentes. À falta de uma noção histórica mais objetiva, vê-se a Igreja, a Escola [...] etc. como produtos ou processos ahistóricos, isto é, naturais (SOUZA, F. das C. de, 1997, p. 2).

Enfatizando nossa Biblioteconomia como observante de um modelo (por ele denominado “modelo deweyano de organização da informação”) de que se retiraram somente os “princípios, regras de operação e modos de representação formal” - desajustado e alienado, portanto -, ao qual se liga o correspondente molde de educação bibliotecária, SOUZA identifica na referida formação práticas eminentemente reprodutivas, par a par com o conhecimento centrado no docente

(1997, p. 3, 5). Oriundo tal ensino de uma escola técnica pós-secundária não-acadêmica, encaminha a afirmação de uma docência de Biblioteconomia em que se reforça, diz-nos o autor, “uma semi-manualização das atividades e sem perspectiva de prover quaisquer modificações” (1995, p. 64).

Novamente sem querer incorrer no erro de fragmentar o processo de ensino ou de privilegiar um dos seus componentes em detrimento dos demais, é preciso admitirmos que a ação dos responsáveis pelo preparo dos profissionais bibliotecários merece cuidados. Nessa esfera, de pronto acompanhamos o pensamento de Anna da Soledade VIEIRA de que os desafios presentes desses educadores residem em “uma profunda consciência social” e “velocidade de ação” (1993, p. 112), embora adiantando perceber nessas qualificações respectivamente o moto e o arremate a um docente já científica e pedagogicamente preparado.

Para nos inteirarmos do perfil desse professorado, podemos recorrer ao trabalho de BERTACHINI (1995)<sup>10</sup>, que observa em suas conclusões 73% do pessoal docente das escolas brasileiras de Biblioteconomia com alguma formação didático-pedagógica, obtida, seja em cursos de licenciatura, seja através de pós-graduação, extensão ou aperfeiçoamento (1995, p.104). Discorrendo sobre quem é esse professor, SANTOS afirma tratar-se de um docente “como todos os demais, passando por todas as dificuldades de seus pares, acrescidas de algumas questões próprias de sua profissão”, mas carente de maior habilitação no ensino. “Mais felizes são os colegas provenientes de áreas onde existe a possibilidade das licenciaturas...” (1997, p. 7).

Em termos da nossa realidade biblioteconômica, insinua-se neste ponto um fato maior a aceitar: não obstante seu parentesco com a ciência Educação e o reconhecimento da função educativa da biblioteca e da figura do bibliotecário educador - não dizia RANGANATHAN (1971) que o trabalho do bibliotecário é essencialmente educacional? -, e ainda que Educação conste como a segunda

---

<sup>10</sup> Esse estudo, que procura contribuir para atualizar o relatório de Nice Figueiredo (1978) sobre o *status quo* das escolas de Biblioteconomia e Documentação, com ênfase na situação do pessoal docente, compilou dados de 179 professores de um total presumido de 400, incluindo representantes de todas as regiões do país.

área mais procurada pelos nossos docentes para sua formação pós-universitária (BERTACHINI, 1995, p. 104), a Biblioteconomia não pode atestar tradição nacional em estudos pedagógicos. A deficiência referida é visível nas pesquisas em nível de graduação - segundo os dados obtidos por BERTACHINI (1995, p. 103), somente 43,6 % dos professores das escolas de Biblioteconomia indicaram a realização de pesquisas sobre ensino de forma geral ou sobre o ensino das disciplinas ministradas -, e igualmente no plano de pós-graduação na área: o estudo de BUFREM (1996) sobre a produção acadêmica do Mestrado do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no período 1972-1995, por exemplo, levantou apenas quatro dissertações (de um total de 215) voltadas ao tema educação (no caso, *currículo e ensino*).

A parcimônia da literatura exploradora de nossa educação para Biblioteconomia evidencia que as preocupações acesas pela responsabilidade do preparo profissional não souberam até aqui apreciar a contento, com a necessária paixão, lucidez ou ousadia, a pluralidade de implicações que o ensino de uma profissão levanta. Considerando uma postura profissional de cunho mecânico-reprodutor, historicamente curvada diante da “estatura inquestionável” das diretrizes vindas de fora e promotora de seus agentes internos de disseminação, é compreensível, aliás, que nossos esforços de estudo e ensino na área deixem de atender de modo harmonioso os vários componentes de uma formação e, assim, de refleti-la em sua totalidade; ao mostrarem-se, como vimos, mais generosos em informações curriculares (*stricto sensu*) e docentes, privam-nos justamente de ângulos de visão potencialmente críticos, como o viés (basilar) da epistemologia e dos princípios pedagógicos mandantes, a “intromissão” inter/multidisciplinar de outros profissionais... ou o ponto de vista do estudante, grande ausente inclusive na estrita mudança curricular.

O aprimoramento do ensino brasileiro de Biblioteconomia e Ciência da Informação vem a ser o objetivo principal da já mencionada ABEBD, criada em 1967. Na última década, a entidade promoveu trienalmente Encontros Nacionais de Ensino de Biblioteconomia e Ciência da Informação (ENEBCIs), e para efetivar as recomendações geradas por esses eventos iniciou um programa intitulado

*Ensino de Biblioteconomia no Brasil : perspectivas de desenvolvimento integrado para o terceiro milênio.* De acordo com MUELLER, as discussões oriundas do 1º desses conclaves parecem ter encontrado na insegurança ou despreparo dos professores os grandes vilões da graduação em Biblioteconomia (1988, p. 80).

A coletânea de recomendações constante da retrospectiva dos ENEBCIs (GUIMARÃES, 1995, p. 75-8) denota que, a despeito do interesse expresso para com as questões pedagógicas, a preocupação norteadora dos debates ainda é predominantemente curricular, impulsionados que foram, em sua origem, pela implantação do currículo mínimo de 1982, e pressionados que se encontram, dos últimos anos para cá, pela cobrança da definição de novos rumos profissionais. A ênfase nas questões conteudísticas, malgrado saibamos que sequer esgotam o componente curricular *matérias de ensino*, dá a tônica predominante no encaminhamento dos trabalhos, enquanto recomendações específicas logram por exemplo contemplar, em separado, *corpo docente*, *ensino de graduação*, *ensino de pós-graduação*, *pesquisa*, *capacitação docente*, *currículo*, *práticas pedagógicas*. Ora tomando como ilustração o item *práticas pedagógicas* relativo ao III ENEBCI, São Paulo, 1992, deparamo-nos com quatro recomendações, que sinalizam para *estudos de mercado de trabalho para adaptação dos conteúdos curriculares*, *treinamento [sic] em práticas pedagógicas*, *criação de um boletim técnico-informativo [grifo nosso] sobre temas pedagógicos* e, por fim, a preocupação de *que a prática pedagógica não seja entendida apenas como metodologias e técnicas aplicadas ao ensino, mas como fruto de uma “postura política do professor de Biblioteconomia enquanto educador”* (GUIMARÃES, 1995, p. 77). Tal exame provoca a consideração da necessidade de que currículo seja tratado na magnitude de *proposta pedagógica* e evoca a lembrança de que, no âmbito das decisões do educador, a inconsistência da base teórica de boa parte dos envolvidos foi e continua sendo componente gerador de graves equívocos conceituais, que podem comprometer planos e processos.

De todo modo, em resposta aos esforços de entidades como a ABEBD, e fazendo eco aos debates sobre as tendências da profissão, um amplo e mais aprofundado empenho pela docência na área tende a surgir. Alguns sinais

efetivos do crescendo dessa manifestação podem ser observados na agenda de eventos, como é o caso do último Encontro de Escolas de Biblioteconomia da Região Sul do Brasil (Florianópolis, 1997), organizado pela Coordenação da Região Sul da ABEBD, cujo tema central foi, como no I ENEBCI (Recife, 1986), a prática pedagógica. Chama nossa atenção nesses debates a emergência de preocupações com a natureza do trabalho pedagógico e, principalmente, *com a opinião e o envolvimento discentes*. Conforme exposto pela professora Neide de Oliveira MOTTA (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC) no Painel sobre Controle dos Registros do Conhecimento, em relato da professora Leilah Santiago BUFREM (UFPR):

Para que possa ser aperfeiçoado o processo, são realizadas reuniões pedagógicas com a participação dos alunos, também como forma de apoio ao fortalecimento do Centro Acadêmico, no sentido de motivá-los à reflexão. Assim, os problemas evidenciados pelos alunos também são colocados para a discussão coletiva. A percepção dos alunos sobre a preocupação dos professores com seus problemas, a busca por soluções e o trabalho coletivo trazem maior segurança ao grupo e eliminam as conversas de corredores, onde as críticas são uma constante (ENCONTRO..., 1997, p. 1).

Com ou sem a marca da ABEBD, debruçados ou não sobre as questões pedagógicas, estudos e encontros em marcha na área debatem-se há algum tempo na discussão do novo perfil profissional pretendido e nas diretrizes que devem encaminhar o próximo lance relativo a essa formação. A dificuldade de convergência no processo de idealização, em boa parte explicada pelas diversidades regionais, inclusive em termos de desenvolvimento da Biblioteconomia, tem afastado a possibilidade de consenso quanto às mudanças mais prementes e acarretaram atrasos nas ações reformistas. Um dado significativo dentre os muitos em disputa é que enquanto a corrente “tecnóloga” vê como indiscutível a transferência da carga horária de disciplinas de cunho cultural para novas tecnologias, dentro do conjunto profissionalizante, há quem anseie a continuidade - e até a eventual ampliação - do espaço reservado na grade curricular para as questões formativas humanas *lato sensu*. Junta-se a essa discussão o argumento de que se o mergulho cada vez maior no universo da informática e das telecomunicações converteu-se - de modo generalizado, aliás -

em questão de sobrevivência, nosso futuro próximo precisará como nunca de agentes sociais capacitados que, atuantes em serviços públicos de acesso à informação e à educação, contribuam para minimizar os efeitos da imensa barreira que já se ergue entre os incluídos e os excluídos no mundo digital. Tal divisão de forças vem salientar a insegurança com que se trabalha hoje a problemática curricular de uma área cujo encaminhamento para o século XXI permanece indefinido. Apesar da turbulência, porém, como uma tendência natural e incentivada e ora diante da perspectiva legal de se verem livres dos liames de um currículo mínimo (Cf. nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), voltam-se os cursos de Biblioteconomia a seus currículos plenos, estudando sua modificação. Carregam tais ensaios a expectativa de que uma reforma curricular maior possa atender necessidades atuais e emergentes da sociedade que adentrará o ano 2000.

A síntese da trajetória do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Paraná, apresentada a seguir, vem confirmar a inevitável cumplicidade entre os traços dos projetos nacional e local que, não raro, extrapola as amarras oficiais.

### 2.3 O CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

No Paraná o ensino de Biblioteconomia teve início em maio de 1952, com a abertura, em caráter intensivo, do *Curso de Biblioteconomia e Documentação*, sob patrocínio do Governo do Estado, do Instituto Nacional do Livro e da Universidade do Paraná.

De acordo com histórico do Curso datado de 1960, a iniciativa atraiu “grande afluência de interessados, tendo-se inscrito cerca de 80 alunos”, mas somente 30% deles se formaram. O programa incluía quatro disciplinas: Organização e Administração de Bibliotecas, Catalogação e Classificação, Bibliografia e Referência e História do Livro.

No período de 1952 a 1956, com a mesma duração de um ano, o Curso funcionou como uma atividade cultural da Universidade. A partir de 1954, essa instituição tornou-se sua mantenedora exclusiva, cabendo a bibliotecárias formadas pela primeira turma lecionar algumas das matérias.

A duração do Curso passou para dois anos em 1957, para três anos em 1962 e para quatro em 1982. Sua criação oficial ocorreu em 29 de novembro de 1958, por resolução do Conselho Universitário, vindo o mesmo a funcionar em espaço cedido pela então Faculdade de Filosofia. O reconhecimento só veio a ocorrer em 4 de fevereiro de 1966, com o Decreto-lei nº 57.749 do MEC.

A oficialização do Curso contribuiu para transformar em biblioteca e “laboratório” discente uma coleção de livros que desde o início o acompanhava como material de trabalho e foi mais tarde incorporada à presente Biblioteca setorial de Ciências Humanas e Educação:

Atualmente a Biblioteca do Curso de Biblioteconomia e Documentação da Universidade do Paraná tem um acervo de 208 livros, 323 folhetos e 25 títulos de periódicos, além de diversos recortes. Localizada numa sala própria, dotada de estantes para livros e folhetos, mesa de leitura, cadeiras e máquina de escrever, constitui também o 'lab' do Curso, cuja denominação foi abreviada pelas alunas em LEB, Laboratório Experimental em Biblioteconomia (UPR, 1961, p. 3).

Durante os anos de 1972 e 1973, o Curso de Biblioteconomia pertenceu ao Instituto de Ciências Humanas da UFPR. O Departamento de Biblioteconomia, criado com a reforma universitária como unidade acadêmica responsável pelo Curso, constituiu um dos quatro departamentos integrantes do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, a partir da estrutura universitária de 1973.

Em 1977, foi instituído o Colegiado do Curso de Biblioteconomia, tornando-se de sua competência questões ligadas à organização curricular e de coordenação dos departamentos didáticos.

Em outubro de 1987, aceito o entendimento de que Biblioteconomia está afeita à área de Humanidades, não à Educação, o Conselho Universitário aprovou a transferência do DEBI e respectivo Curso para o Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes (SCHLA) da Universidade.

O hoje denominado *Curso de Biblioteconomia* ocupa com seu Departamento mantenedor uma ala do 7º andar do Edifício D. Pedro I da UFPR. Funcionando no período matutino, em regime de disciplinas semestrais e anuais, oferece anualmente 44 vagas para ingresso e contabiliza 163 alunos (2º semestre 1997). Seu efetivo docente é nesse momento formado por dois doutores, quatro mestres e seis especialistas, sendo a maioria composta por professores em regime dedicação exclusiva (onze docentes) e graduados na área (nove docentes). O Curso conta também com onze professores de outros departamentos de ensino - História, Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas, Letras Estrangeiras Modernas, Comunicação e Turismo, Filosofia, Psicologia e Ciências Sociais - ministrando disciplinas obrigatórias dos núcleos de formação não-profissional. Indicados por sua unidade, podem esses docentes variar a cada ano.

Sem dispor de outros registros ou alguma produção a respeito, é novamente à trajetória curricular - e esta limitada ao seu aspecto formal - que recorreremos para saber um pouco da história dessa formação em Biblioteconomia.

Voltando às suas origens, observamos que as demandas que há quatro décadas e meia fizeram nascer esse programa de formação, influenciando de perto as decisões sobre o ensino proposto, faziam parte de uma realidade bastante diversa da atual.

Construía-se então no centro de Curitiba, como parte do plano de obras do governo Bento Munhoz da Rocha Neto alusivas ao Centenário do Estado, uma ampla sede para a Biblioteca Pública do Paraná (BPP). Era um projeto atento à orientação bibliotecária norte-americana, bastante arrojado para a época, que de pronto sinalizava a premência de pessoal habilitado para dar conta da organização e administração da Casa. Na característica de atendimento a uma demanda mais localizada e específica, o primeiro curso de Biblioteconomia local veio guardar certa semelhança com o pioneiro no país (BN, 1915), embora neste último tenha sido a influência francesa e não a norte-americana que se fez presente. Em sentido amplo, seguiu o Paraná a tendência inicial observada no

país de promover a criação desses programas em função de necessidades próximas.

De curso técnico intensivo, com ministrantes vindos de fora, vimos que Biblioteconomia ascendeu, anos depois, a programa regular de formação profissional a cargo da Universidade.

Buscando vislumbrar a linha mestra de seu processo evolutivo via currículos plenos, observamos que o Curso partiu de um currículo conciso, que levava as marcas norte-americanas da racionalidade, da objetividade e da técnica. Com o desdobramento da disciplina Catalogação e Classificação já no seu segundo ano de realização, o “beneplácito” de ordem humanística no programa de ensino caiu de um quarto para um quinto do total de disciplinas, o que vai ser compensado em 1957, quando a duração do Curso é aumentada e são-lhe acrescidas matérias de natureza cultural.

Em contraposto ao montante de transformações que se sucederam, é interessante avistar como se configurava a graduação por volta de 1962, ano da regulamentação da profissão de bibliotecário no país e do estabelecimento de um currículo mínimo para sua formação. De acordo com o Regimento Interno do Curso aprovado em fevereiro de 1961, sua duração passava a ser de três anos, sendo que o mesmo compreendia as disciplinas anuais Classificação (I e II), Catalogação (I e II), Classificação e Catalogação de Material Especializado, Bibliografia e Referência (I e II), Organização e Administração de Bibliotecas (I e II), Introdução à Cultura Literária e Artística, História do Livro, Introdução à Cultura Filosófica e Científica, Documentação e Relações Públicas e Publicidade; contava ainda com as disciplinas semestrais Bibliotecas Especializadas e Universitárias e Bibliotecas Escolares e Infantis; estava previsto um estágio obrigatório de três meses, num total de sessenta horas, com permanência nos diversos serviços de uma biblioteca ou centro de documentação, a ser feito em duas etapas de trinta horas cada, distribuídas nos dois primeiros anos do curso normal (RUSSO, 1966, p. 231-2).

O Curso promoveu significativas alterações em seu currículo no ano de 1975, ficando estabelecido novo currículo pleno para alunos ingressados a partir

do ano seguinte. Esse currículo teve o mérito de trazer para os três anos do programa toda uma ampliação do universo de estudo. O polêmico espaço de formação cultural, reduzido para pouco mais de um décimo do total em termos de disciplinas, compôs com as disciplinas ditas “nucleares”, como Sociologia Geral I e Estatística I, e as disciplinas complementares obrigatórias Administração I, Introdução à Psicologia e Sociologia Geral II, uma faixa em torno de 30% do programa de ensino. Preocupou-se esse currículo em distinguir os ciclos básico e profissionalizante, carreando para o primeiro disciplinas instrumentais, e para o segundo disciplinas técnicas e afins derivadas do currículo obrigatório, mais as complementares obrigatórias referidas. Nessa proposta conseguimos vislumbrar o mesmo sentido que MEKSENAS encontrou na divisão dos cursos de 2º grau em disciplinas do *núcleo comum* e disciplinas do *núcleo específico*: uma “divisão que, na realidade, tenta recuperar o espírito teórico do Positivismo, resgatando a noção de que a educação tem um aspecto uno e múltiplo” de procedência funcionalista (1994, p. 41). Esse currículo vigorou por seis anos.

Nos anos de 1980 e 1981 foram desenvolvidos estudos de reformulação do currículo pleno baseados na proposta do novo currículo mínimo de Biblioteconomia. Com o currículo pleno de 1981, implantado no ano seguinte, o Curso passou para quatro anos de duração, sendo a carga horária de estágio ampliada de 135 para 315 horas. Inovou-se com a introdução de disciplinas como Automação em Bibliotecas, Teoria da Informação e Seminário sobre Atuação Profissional. A ênfase no serviço de atendimento ao usuário provocou a criação da disciplina Disseminação da Informação. Por outro lado, com a abertura da matéria Organização e Administração de Bibliotecas (desdobrada em três disciplinas), em uma demonstração da continuidade da forte influência do pensamento norte-americano, insinuava-se a figura do bibliotecário administrador, muito embora Paleografia, resquício da marca francesa na geração do ensino brasileiro de Biblioteconomia, ainda se sustentasse na grade curricular. Quanto às disciplinas de cunho cultural ou contextual, tornaram a limitar-se à fatia de um quinto do rol de disciplinas, o que levou MARCHIORI a concluir que

Mesmo considerada a mudança de duração do Curso de três para quatro anos, as disciplinas de contexto não receberam carga horária significativa quando comparadas às Técnicas Operacionais e Instrumentais Complementares [...] Neste sentido, as críticas que consideram o profissional bibliotecário carente (em termos acadêmicos) de um embasamento contextual mais profundo parecem encontrar fundamento no âmbito do DEBI (1992, p. 127).

O currículo pleno estabelecido em 1983 em cumprimento ao novo currículo mínimo de 1982, e que passou a vigir a partir de 1984, afigurou-se então como uma espécie de retoque a uma proposição em boa parte já introduzida no Curso. Anotamos como alterações expressivas a expansão da rubrica Disseminação da Informação (agora matéria desdobrada em duas disciplinas) e a triplicação do investimento em métodos e técnicas de pesquisa (anteriormente apenas uma disciplina complementar). A redução do tempo de estágio obrigatório em 45 horas pode ser justificada pela criação da disciplina Prática Profissional que, complementando Planejamento Bibliotecário, veio não só reforçar a busca de um embasamento mais sólido na linha do saber administrativo, mas principalmente atender a precisão de maior vivência prática e de aplicação de conhecimentos.

A implantação desse currículo veio acompanhada pela edição do *Guia do Acadêmico de Biblioteconomia* (1984), que parece traduzir o especial interesse do pessoal docente envolvido em bem disseminar a proposição abraçada. Dessa 1ª. edição do guia constam, além das Resoluções do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP) pertinentes aos currículos de 1981 e 1983: a composição do Colegiado à época, breve histórico do Curso, informações sobre o tipo de profissional requerido pelo mercado, filosofia e objetivos do Curso, fluxogramas de periodização (currículos 1981 e 1983), sugestão de periodização para alunos ingressados a partir de 1982 e a partir de 1984, plano de adaptação para alunos ingressados pelo currículo de 1981 e relação de ementas de disciplinas.

**Mas como analisa MARCHIORI:**

As ementas das disciplinas apontam para a formação de um profissional para executar serviços e administrar sistemas de informação tradicionais, no caso bibliotecas e centros de documentação. O conteúdo abordado nestes currículos raramente extrapola tais expectativas, o que de certa forma dificulta a ampliação das possibilidades de atuação destes profissionais, bem como a identificação e direcionamento em áreas não convencionais, e até mesmo o trabalho com os diferentes e dinâmicos aspectos do fluxo de informações (1992, p. 213).

Desse último currículo pleno é-nos possível dizer que, embora sofrendo ajustes, foi mantido em sua essência. De certo modo, fechou-se com o mesmo um elo na cadeia histórica desse programa de formação profissional.

Nas discussões curriculares nacionais e regionais realizadas de lá para cá, a UFPR fez-se representar nos ENEBCIs de 1986, 1988 e 1992, nos Seminários Nacionais de 1993, 1994 e 1995, nos Encontros de Escolas de Biblioteconomia da Região Sul de 1992, 1993, 1994, 1995 e 1996 e no Seminário Regional de Avaliação Curricular da Região Sul 1997.

Do último ajuste curricular (ANEXO 1) em diante, intensificaram-se no Departamento os trabalhos por modificações maiores. Dados sobre perfil profissional e mercado de trabalho alimentaram as discussões internas, sendo realizados encontros com profissionais e representantes de classe e com docentes de outras áreas especialmente convidados. O trabalho resultou em uma proposta de reforma curricular de tal porte que acabou caracterizando, processualmente, um curso novo na instituição.

Cumpre-nos a tempo acrescentar que o panorama pedagógico da referida formação em Biblioteconomia, ponto que aqui perseguimos, permanece fora do alcance de visão.

O exame geral dos planos de ensino disponíveis no arquivo departamental corrente (1990-1997) demonstra um rol de objetivos/competências em que prevalece a tônica da formação técnica, mas, pelo feitio meramente burocrático desses instrumentos, pouco podem traduzir da realidade do ensino. O mesmo se poderia afirmar do conteúdo das atas departamentais e de Colegiado de Curso, material incipiente nessa linha de busca, que tão somente contribui para evidenciar a histórica ausência da representação discente nas plenárias, onde o aluno tem direito a voz e voto: até o 2º semestre de 1997, a última presença estudantil em uma reunião departamental datava de novembro de 1995. Os dados da Coordenação do Curso são mais favoráveis: houve comparecimento discente nas reuniões de Colegiado realizadas em 1995 e 1997, e ausência da respectiva representação nas duas reuniões de 1996. Vale dizer que essa pouca visibilidade

do alunado pode ser sentida também em temas de seu maior interesse: na assembléia de 21 de novembro de 1997, convocada pelo Centro Acadêmico de Biblioteconomia (CABID) para exposição pela Coordenação, *em horário de aula*, da proposta do novo Curso, assinaram a ata de presença somente 68 estudantes, o que equivale a menos da metade do total do corpo discente.

Atendo-nos ainda à busca do cenário pedagógico dessa formação em Biblioteconomia, avistamos na implementação no Curso da proposta da dissertação de mestrado da então professora do Departamento Marina Zeni GUEDES (1979), intitulada *Estágio supervisionado em bibliotecas : proposição e validação de um currículo para ensino baseado na competência*, uma ilustração local da histórica ênfase na busca pela competência.

Em outro ponto, o já referido *Guia do Acadêmico de Biblioteconomia*, impresso que sistematizou informações sobre o Curso, não obtivemos sinais do encaminhamento pedagógico dessa graduação, prevalecendo no texto o enfoque legal. Reza sua apresentação na edição 1984, confirmada na edição 1985: “A elaboração do *Guia do Acadêmico de Biblioteconomia* tem por objetivo divulgar ao corpo discente, ao corpo docente e demais interessados, os principais documentos legais que norteiam a formação profissional de bibliotecário, no Curso de Biblioteconomia e Documentação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná...” (UNIVERSIDADE..., 1985, p. iii). Desse modo, priva-nos essa fonte de consulta da visualização da proposta em jogo: em que pese a relevância do suporte propiciado pela apresentação dos pressupostos filosóficos então abraçados, não há menção explícita à clientela e à proposição pedagógica - fins da educação, fundamentação sociológica, psicopedagógica; no âmbito de matérias de ensino, “metodologia” e “avaliação” foram itens desconsiderados. Enfim, a exclusão da temática pedagógica da pauta das discussões parece pois de toda maneira apontar na direção da prevalência e observância do tradicional princípio acadêmico conhecido como “liberdade de cátedra”, auto-explicativo em termos da ideologia universitária.

Carentes desses valiosos informes, percebemo-nos diante de um cotidiano acadêmico sem leitura de suas realidades. A mudez ou esquiva do educando,

personagem que aqui especialmente nos importa, realça o complexo dessa formação como um problema de múltiplas facetas, a ser ainda explorado.

Avaliando sua trajetória no Brasil pela perspectiva comum da categoria poderíamos dizer que, exceto no que concerne aos programas de pós-graduação, surgidos a partir da década de 70, e a um ou outro curso de graduação mais prestigiado, o desempenho geral de nossa formação em Biblioteconomia sempre deixou a desejar. Comentando o despreparo dos bibliotecários da América Latina - que teria resultado na baixa estima da Biblioteconomia como profissão -, MAIA assim se manifestou: "A falta de pessoal capacitado impediu [...] o surgimento de lideranças profissionais em quantidade suficiente para estimular o crescimento profissional e o desenvolvimento de bibliotecas como instituições importantes para as comunidades" (1988, p. 168). A evolução formativa da área reforça a evidência de que, não obstante os inegáveis avanços nessas oito décadas, nosso projeto de preparação de bibliotecários em momento algum satisfaz integralmente. Tal pensamento recebe especial endosso da corrente profissional que desacredita o modelo de nossa formação em Biblioteconomia, feita em nível de graduação e sem outras habilitações (Cf. MUELLER, dentre outros).

Às necessidades não contempladas nas primeiras décadas de nossa formação em Biblioteconomia, novos pleitos vieram e continuam vindo juntar-se, como decorrência natural da passagem do tempo e das mutações do contexto. As deficiências dos recursos humanos na área ora se tornam mais e mais evidentes, face ao desafio de conceber e preparar um profissional da informação afinado com a ordem do novo mundo digital. Mesmo para os defensores de que os males de nossa afirmação profissional podem ser tratados pela concentração de esforços em uma inteligente política de divulgação, no intuito de arregimentar para a Biblioteconomia um maior e melhor contingente de estudantes, e assim expandir - e supostamente fortalecer - a categoria e sua prática, a iniciativa não faz sentido sem o aval da boa performance, imagem e aceitação dos cursos ora existentes.

O cenário que temos diante dos olhos projetar-se-á ainda mais crítico se atentarmos para o encaminhamento pedagógico de nossa formação universitária

em geral. É impossível desprezarmos a observação de que nela sobressai o cotidiano de uma prática em que imperam, embora destoantes, escola tradicional e tecnicismo. Tendências despojadas do sentido humanista a que a verdadeira Universidade se obriga e intrinsecamente deficitárias em manifesto e participação discentes, tais abordagens são, por decorrência, incapazes de formar a tão necessária “qualidade formal e política” de que nos fala Pedro DEMO (1996, p. 11-2) - um componente vital em profissões em busca de reconhecimento.

A formação em Biblioteconomia na Universidade Federal do Paraná faz parte da conjuntura até aqui descrita. Incorpora em seu estágio corrente toda a problemática levantada, compondo para o educador - e para o educando - um panorama preocupante.

Há outras agravantes pertinentes que devem ser acrescentadas.

Assistimos ao progressivo desinteresse pela formação na área: possível efeito de uma percepção equivocada - que ainda vê o bibliotecário como reles guarda-livros -, e rima própria do baixo índice de legitimação e desempenho da agência biblioteca nos países em desenvolvimento, constatamos que Biblioteconomia constitui um dos menos procurados dentre os 55 cursos oferecidos pela UFPR: 3,32 candidatos por vaga no concurso vestibular 1997, 2,82 candidatos por vaga no vestibular 1998. Parece ser forte entre os jovens a antipatia por uma atividade profissional desprovida de *status*, predominantemente feminina<sup>11</sup>, comumente reduzida a uma idéia - aversiva ou agradável? - de leitura, detentora de uma imagem austera e de um mercado de trabalho no mínimo duvidoso.

A evasão escolar nos cursos de Biblioteconomia constitui outra preocupação: questão antiga, que se esperava resolvida com a reforma curricular de 1982, continua apresentando números alarmantes (SILVA, KRUEL, SANTOS, 1991, p. 1307). O quadro interno do Curso da UFPR é revelador de um alto índice de perda de alunos por abandono, trancamento, reopção para outro curso

---

<sup>11</sup> A título de ilustração: o vestibular UFPR 1998 registrou 108 mulheres e 16 homens na relação de candidatos inscritos para Biblioteconomia, o que corresponde a 87% de presença feminina na concorrência, praticamente o mesmo índice da atual distribuição por gênero dentro do referido Curso (V. p. 61).

e/ou cancelamento, principalmente nos dois primeiros anos: no período compreendido entre 1992 e 1997, a Coordenação do referido Curso registrou um total de 168 casos de abandono, 131 trancamentos, 28 casos de reopção para outro curso e 14 cancelamentos.

Ainda que insuficientemente explorado em termos investigativos e pedagógicos, o aspecto motivacional constitui pois um dado que desperta curiosidade na configuração do corpo discente de Biblioteconomia, chamando de pronto a atenção o elevado número de estudantes do Curso que ali comparece não em função de sua escolha ou preferência.<sup>12</sup>

Embora ponderando que para o fenômeno da desmotivação discente concorrem vários diferentes elementos que precisariam ser estudados em outra profundidade, é impossível abstrairmos desses fatores de interferência a crise da universidade pública e as correspondentes implicações no ensino sob sua responsabilidade: à falta de recursos materiais de toda ordem, vem-se somando a perda irreparável de mestres experientes e titulados, cujo nível de desempenho professores novatos ou temporários não lograrão atingir a curto ou médio prazos. Tal qual Anna da Soledade VIEIRA denuncia:

Nas universidades públicas, o grande esvaziamento ocorrido a partir de 1990 pelas aposentadorias em massa e não compensado devido à ausência de sofisticação tecnológica para atrair pesquisadores igualmente qualificados e experientes, ou de salários para competir com aqueles oferecidos pelas empresas (privadas e públicas) ou pelos poderes legislativo e judiciário, representa em curto prazo ameaça à qualidade do ensino de biblioteconomia/ciência da informação e à evolução da profissão (1995, p. 27).

O Departamento de Biblioteconomia, responsável pela oferta do referido Curso na UFPR, não foi poupado desse estado geral. Seu corpo docente, como mencionamos, está constituído por apenas doze elementos (dezembro/97). Apesar da determinação regimental que prevê o número mínimo de quinze professores para funcionamento de uma unidade acadêmica, o DEBI tem operado com essa média de docentes, que acumulam às funções de ensino, pesquisa e

---

<sup>12</sup> Dados do Sistema do Concurso Vestibular da UFPR 1996 bem ilustram esse fato: das 44 vagas de Biblioteconomia, *apenas sete* foram preenchidas por candidatos que selecionaram esse Curso como sua primeira opção (UNIVERSIDADE..., Comissão..., 1996).

extensão, os encargos de ordem administrativa e de representação diversos. Um quarto desse pessoal tem menos de cinco anos na instituição.

À luz de todo o contexto desvendado, e ajustando com interesse o foco em um silente educando, sentimos a precisão de investigar esse dado tempo/espço de formação profissional pela ótica do aluno. Refletir a respeito é atingir a condição de “problematicidade do problema” invocada por SAVIANI: “o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)” (1996, p. 15).

Com base nas reflexões sobre o preparo do bibliotecário no Brasil e uma perspectiva progressista de educando, questionamos como alunos e recém-egressos de Biblioteconomia pela UFPR percebem seu Curso e a parcela própria de envolvimento no processo de sua formação, submetendo ao manifesto discente as indagações que traduzem nossa preocupação central.

Quais os traços do Curso de Biblioteconomia da UFPR como espaço de formação profissional?

Como se configura a participação discente nesse processo?

Podem portanto ser considerados objetivos desta pesquisa:

- interpretar o pronunciamento discente sobre o Curso de Biblioteconomia da UFPR e sobre a participação do aluno no referido processo;
- refletir sobre a construção escolar vivenciada no Curso de Biblioteconomia da UFPR, com contribuição indireta para a leitura similar de cursos afins.

Se de um lado o momento presente requer quantidade e pluralidade de estudos, também solicita diversidade de ângulos de visão e de caminhos de análise. Entendemos que a leitura do Curso de Biblioteconomia da UFPR ganha significado próprio ao tencionar ser, não a habitual conversa entre pares, mas a oitiva da parte co-responsável no processo e a mais diretamente interessada no aperfeiçoamento da formação profissional: a comunidade discente. Se é válido afirmarmos que todo empenho investigativo do professor lucra com a aproximação maior dos alunos e o inteirar-se e envolver-se nas questões de ensino e de

aprendizagem valorizados por VEIGA (1993, p. 86), melhor retorno advirá na pesquisa direta com o educando, cuja sábedoria própria pode vir a contaminar o educador. A escolha de uma investigação dessa natureza implica entretanto o aceite - expresso e interiorizado - de que o aluno constitui um objeto de estudo de contribuição relevante e pressupõe o embasamento de uma pedagogia promotora da correspondente participação. Tal recolha deve ter para o mestre a dimensão e o sentido exatos de seu mister.

Construído nessa perspectiva, nosso trabalho de campo constitui o tema do capítulo seguinte.

### **CAPÍTULO 3 - TRABALHO DE CAMPO : AO ENCONTRO DO ALUNO**

O fulcro deste estudo de valorização discente residiu no descobrimento das marcas da pedagogia e do educando progressistas, acompanhado pela reflexão, em perspectiva diacrônica, sobre a formação do bibliotecário no Brasil e na UFPR, esta aqui interposta como problema. Nossa leitura da profissão e seu preparo universitário no Brasil permitiu desenhar um quadro crítico, o caso da UFPR não constituindo exceção. Interessados no estudante universitário, simultaneamente parte e produto desse complexo e delicado liame Universidade-sociedade, fomos ao seu encontro para dele retirar sua visão de Curso e de participação discente.

A realização de um trabalho de campo na linha investigativa proposta representa, acima de tudo, uma opção de diálogo com a realidade, que acreditamos multifacetada e plural. Ao decidirmos por esse tipo de estudo, manifestamos nosso intento de contribuir para alargar a necessária via de mão dupla entre docente e discente de nosso universo de atividade. Para tanto, abrimos mão de outras crenças que não estas maiores, dispostos a ver e ouvir, despojados de pressupostos.

Sobre o aluno do Curso de Biblioteconomia da UFPR, objeto de análise deste estudo, foram construídos, a título de ilustração, dados de distribuição por gênero e faixa etária média. Do total de 163 alunos regularmente matriculados à data da pesquisa de campo (2º semestre 1997), 139 são mulheres e 24, homens. A faixa etária média aí apurada foi de 27 anos.

Dados extraídos do levantamento sócio-educacional dos candidatos de Biblioteconomia 1995 (único ano em que esse relatório foi também produzido *por Curso*), obtido junto à Comissão Central do Concurso Vestibular da UFPR, contribuem para melhor visualizar o perfil desse acadêmico: 45% dos aprovados tinham mais de 23 anos à época do vestibular; fizeram todos ou a maior parte de seus estudos em escola pública (77% no 1º grau e 68% no 2º grau); 48% não frequentaram cursinho preparatório; apenas um quarto dos candidatos aprovados

enfrentou o vestibular pela primeira vez; 74% dos aprovados deveriam trabalhar durante o curso (58% em tempo parcial e 16% em tempo integral); a renda total mensal familiar declarada de 38% dos aprovados não ultrapassava quatro salários mínimos (UNIVERSIDADE..., 1995).

A trajetória curricular do Curso, à frente apresentada, foi produzida a partir do exame e comparação das competentes resoluções e de outros documentos disponíveis na Coordenação de Biblioteconomia.

O encaminhamento metodológico da pesquisa vem apresentado a seguir.

### 3.1 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A partir do aceite de que toda realidade social é construída, elaborada pela interligação de uma pluralidade de elementos sociais ditados pela inteligência, pela vontade e pela afetividade, torna-se inviável tratarmos a pesquisa educacional - sociológica, portanto - com a objetividade com que lidamos com a pesquisa em ciências exatas. "O conhecimento da realidade, e não apenas dos fatos", afirma TEVES, "é objetivação social e como tal ele se refere àquela realidade e não à outra. No caso das ciências sociais não há dúvida de que as generalizações, a rigidez da universalidade do conhecimento é sempre perigosa" (1992, p. 8). Para efetivação do trabalho aplicativo com o estudante, optamos pois pela realização de um estudo qualitativo, uma vez que se tratava de captar a ótica desse aluno em sua subjetividade.

O estudo de caso constitui uma das possibilidades da abordagem qualitativa, esta defensora da noção de que "um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte"[...] Para tanto, diz-nos GODOY, "o pesquisador vai a campo buscando 'captar' o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes" (1995b, p. 21), pois "a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador 'colocar-se no papel do outro', vendo o mundo pela visão dos pesquisados" (GODOY, 1995a, p. 61). Nessa linha de pensamento, "...o propósito da pesquisa é descrever e interpretar

o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros" (MOREIRA, 1996, p. 31).

A coerência interna de nossa opção metodológica é reforçada pelo parecer de BREGLIA e RODRIGUES (1994, p. 409-10), que denuncia a excessiva e generalizada quantificação presente nas pesquisas da área de Biblioteconomia e enfatiza a necessidade de se investir em uma orientação metodológica promotora da pesquisa qualitativa.

Por "alunos de Biblioteconomia da Universidade Federal do Paraná" entendemos neste âmbito de pesquisa estudantes do referido Curso e recém-egressos do mesmo. A consideração *tempo de vivência da formação profissional* foi decisiva para a exclusão dos estudantes dos dois primeiros anos e concentração de nosso estudo nos alunos de 3º e 4º anos, embora tenhamos igualmente levado em conta a perspectiva de que esses alunos dos dois últimos anos não teriam futuro contacto conosco na qualidade de sua docente. O interesse na inclusão de recém-egressos é por sua vez explicável pelo entendimento de que os mesmos conseguem aliar a ótica discente a uma leitura diferenciada que o distanciamento do Curso, combinado com um contacto mais próximo com a realidade de trabalho, pode propiciar. Alunos de 3º e 4º anos (à data da coleta) mais recém-egressos (graduados 1996 e 1º semestre 1997) congregam 87 pessoas.

Para coleta dos depoimentos foi definida a entrevista individual semi-estruturada. Como endossa GODOY, "do ponto de vista metodológico, é possível observar [...] a aceitação da entrevista como uma estratégia fundamental da investigação qualitativa" (1995a, p. 61). Por permitir a proximidade pesquisador-pesquisado e favorecer o livre desenvolvimento e aprofundamento dos temas de estudo, consideramos a modalidade semi-estruturada de entrevista o instrumental indicado para captar a leitura pretendida: como lembra MOREIRA, desse tipo de entrevista não se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas, nem que respondam tudo da mesma maneira (1995, p. 14).

A elaboração do protocolo de entrevista (ANEXO 2) a partir dos objetivos de estudo, da literatura selecionada e de nossa experiência profissional e docente, constituiu um processo cauteloso. Compreende o mesmo informações introdutórias relativas ao histórico do participante, informações voltadas à perspectiva discente em relação ao seu Curso e à contribuição do mesmo, e informações voltadas à participação discente percebida.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em um estudo piloto, realizado com o objetivo de verificar se os temas programados para a entrevista foram prontamente entendidos, percebidos como apropriados para o fim a que se destinavam, e se surgiam outros tópicos ou enfoques capazes de aprimorar o encaminhamento da investigação.

Foram realizadas quatro entrevistas-piloto, cuja serventia extrapolou a função de teste do protocolo, pois igualmente atuaram como laboratório para a fase principal do estudo. Permitiram ainda levantar nomes para participar da etapa principal e foram aproveitadas no conjunto do estudo.

Aprovado o protocolo de entrevista, foram realizadas ao todo, no período compreendido entre 27 de junho e 22 de outubro de 1997, 27 entrevistas individuais semi-estruturadas.

O número de entrevistas não foi definido *a priori*, pois, como esclarecem TAYLOR e BOGDAN, “ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano”, detendo o pesquisador uma idéia geral sobre quem entrevistará e como encontrá-los. Confirmam esses autores a dificuldade de se precisar o número de pessoas a serem entrevistadas em um estudo qualitativo: “lo importante es el potencial de cada ‘caso’ para ayudar al investigador...” (1992, p. 108). Assim, adotamos como critério a interrupção da coleta a partir da ocorrência do fenômeno de acentuada repetição ou reincidência das informações. Segundo BOGDAN e BIKLEN, “nesta forma de abordagem [...] os investigadores qualitativos aferem a altura em que terminaram o estudo quando atingem aquilo que designam por ‘saturação de dados’, o ponto da recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante” (1994, p. 96).

A seleção dos participantes teve como critério a amostragem intencional. Reforçando-se o critério da opção por pessoas consideradas mais aptas a fornecer a informação pretendida, a partir do segundo participante do estudo piloto e ao longo do desdobramento do processo central de coleta, a escolha dos informantes foi feita levando em conta a indicação dos já respondentes. Tida como o modo mais fácil de constituir um grupo de informantes, essa técnica de amostragem é conhecida como “bola de neve”: pede-se aos primeiros contactados que recomendem ou indiquem outras pessoas (TAYLOR, BOGDAN, 1992, p. 109, BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 99).

No caso de recém-egressos, a seleção de nomes levou igualmente em conta o fator facilidade de acesso. Nenhum dos convidados se recusou a participar, mas houve quatro casos - um no 3º ano, um no 4º ano e dois no grupo de egressos - em que as entrevistas marcadas acabaram não ocorrendo em função de justificativas apresentadas.

Atendendo a questão ética da pesquisa, cada participante foi previamente informado sobre os propósitos e o encaminhamento do estudo (ANEXO 3), sendo-lhe garantido o anonimato e solicitado que confirmasse por escrito a sua anuência. A providência de esclarecimento veio assegurar o requisito metodológico inerente à estratégia de que os envolvidos devem estar a par dos objetivos principais do trabalho e ter total clareza quanto ao papel do pesquisador, cujo trabalho não pode ser confundido com inspeção, avaliação ou supervisão (GODOY, 1995b, p. 26).

Questionados os participantes se já haviam em alguma oportunidade sido sondados a respeito de seu Curso, a negativa foi unânime. Esse informe - que vem reforçar o sentido desta pesquisa - levou-nos a dilatar o tempo introdutório da entrevista dedicado a aproximação e conversa preliminar, sem entretanto interferir no ritmo normal da coleta de informações em si, considerando que “cuando los investigadores tienen como base un cuerpo de experiencia directa, pueden ser algo más directivos y agresivos en su indagación inicial” (TAYLOR, BOGDAN, 1992, p. 119).

A amostra, abaixo descrita, reuniu dez participantes do 3º ano, nove participantes do 4º ano e oito recém-egressos (QUADRO 1).

O conjunto obtido revela-se afinado com a realidade discente do Curso de Biblioteconomia como um todo, quando observamos a marcante presença majoritária das mulheres e a “precocidade” da aproximação do estudante com a área de atuação profissional<sup>13</sup>, em busca da unidade teoria e prática. Oscilando entre jovens de 20 anos e adultos na faixa dos 40, a média etária de 28 anos obtida neste retrato revela um universitário/recém-formado um pouco mais velho do que se espera de um estudante em ritmo regular, sem interrupção ou atraso em seu programa de formação.

QUADRO 1 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA DA PESQUISA MANIFESTO DISCENTE NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFPR - 1997

| Ordem de entrevista | Categoria | Idade | Gênero    | Contacto com a área                    |
|---------------------|-----------|-------|-----------|----------------------------------------|
| Entrevistado nº 1   | egresso   | 23    | masculino | estágio a partir do 1º ano             |
| Entrevistado nº 2   | 3º ano    | 35    | feminino  | atuação anterior ao Curso              |
| Entrevistado nº 3   | egresso   | 23    | feminino  | estágio a partir do 2º ano             |
| Entrevistado nº 4   | egresso   | 25    | feminino  | atuação anterior ao Curso              |
| Entrevistado nº 5   | egresso   | 28    | feminino  | apenas estágio obrigatório             |
| Entrevistado nº 6   | 3º ano    | 28    | feminino  | atuação a partir do 1º ano             |
| Entrevistado nº 7   | egresso   | 22    | feminino  | estágio a partir do 2º ano             |
| Entrevistado nº 8   | 4º ano    | 42    | feminino  | estágio a partir do 3º ano             |
| Entrevistado nº 9   | 4º ano    | 23    | feminino  | estágio a partir do 1º ano             |
| Entrevistado nº 10  | egresso   | 24    | feminino  | estágio a partir do 1º ano             |
| Entrevistado nº 11  | 4º ano    | 24    | feminino  | estágio a partir do 1º ano<br>continua |

<sup>13</sup> O Curso de Biblioteconomia notabiliza-se pela grande e variada oferta de estágios, dificilmente se encontrando aluno disponível para contratação.

**QUADRO 1 - DESCRIÇÃO DA AMOSTRA DA PESQUISA MANIFESTO DISCENTE NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFPR - 1997**

| Ordem de entrevista | Categoria | Idade | Gênero    | conclusão                  |
|---------------------|-----------|-------|-----------|----------------------------|
|                     |           |       |           | Contacto com a área        |
| Entrevistado nº 12  | 4º ano    | 35    | feminino  | apenas estágio obrigatório |
| Entrevistado nº 13  | 4º ano    | 25    | feminino  | estágio a partir do 1º ano |
| Entrevistado nº 14  | 4º ano    | 35    | feminino  | estágio a partir do 2º ano |
| Entrevistado nº 15  | 4º ano    | 28    | masculino | estágio a partir do 1º ano |
| Entrevistado nº 16  | 4º ano    | 32    | feminino  | estágio a partir do 2º ano |
| Entrevistado nº 17  | egresso   | 24    | feminino  | atuação anterior ao Curso  |
| Entrevistado nº 18  | 3º ano    | 38    | feminino  | estágio a partir do 3º ano |
| Entrevistado nº 19  | 3º ano    | 32    | masculino | estágio a partir do 1º ano |
| Entrevistado nº 20  | egresso   | 28    | feminino  | estágio a partir do 1º ano |
| Entrevistado nº 21  | 3º ano    | 28    | feminino  | estágio a partir do 1º ano |
| Entrevistado nº 22  | 4º ano    | 23    | feminino  | estágio a partir do 1º ano |
| Entrevistado nº 23  | 3º ano    | 22    | feminino  | estágio a partir do 1º ano |
| Entrevistado nº 24  | 3º ano    | 27    | feminino  | estágio a partir do 2º ano |
| Entrevistado nº 25  | 3º ano    | 40    | feminino  | atuação anterior ao Curso  |
| Entrevistado nº 26  | 3º ano    | 20    | feminino  | estágio a partir do 2º ano |
| Entrevistado nº 27  | 3º ano    | 20    | masculino | estágio a partir do 1º ano |

FONTE : Trabalho de campo, 1997

As 27 entrevistas foram realizadas ou no 7º andar do Edifício D. Pedro I da UFPR (17) ou no ambiente de trabalho/estágio do participante (10), conforme sua conveniência. O tempo médio aproximado de cada depoimento foi de quarenta minutos. Todas as entrevistas foram gravadas, depois transcritas literalmente para análise. Um reencontro com o entrevistado teve por intuito permitir que a

pesquisadora preenchesse lacunas e/ou esclarecesse eventuais itens dúbios, pontos estes detectados por ocasião da primeira análise dos pronunciamentos. As informações foram assim validadas pelos próprios participantes, que confirmaram o teor de seus depoimentos.

A etapa de análise sistemática dos dados e descrição foi precedida por leitura e releituras das duzentas páginas de depoimentos transcritos, complementadas por nova escuta da gravação de cada entrevista, em um investimento que nos possibilitou a necessária familiaridade com as informações coletadas, par a par com a visualização de um sentido de coerência do todo investigado. Como lembra Maria Isabel da CUNHA, nesse tipo de pesquisa a análise está presente “em vários estágios do processo de conhecimento do campo, apesar de se fazer mais sistemática após a coleta de dados”. Ainda segundo a autora, nesta natureza de investigação “é necessário que o pesquisador tenha uma visão global do objeto pesquisado e do contexto que o circunda sem, entretanto, perder as peculiaridades e aspectos particulares que podem, muitas vezes, enriquecer a compreensão do fenômeno” (1994, p. 57).

Para sistematização do grande volume de dados, criamos primeiramente uma codificação cromática com quatro campos de informação, a ser anotada ao alto da primeira página de cada transcrição de entrevista com o fito de informar visualmente os dados de identificação do participante (categoria, idade, gênero, primeiro contacto com a área). Quanto ao conteúdo dos depoimentos, ao longo do processo de leitura extraímos de cada parecer os termos representativos das idéias expressas, que, convertidos em palavras-chave, encabeçaram fichas de trabalho contendo o registro da localização específica (número da entrevista, página, questão) de todas as menções pertinentes. A fim de termos diante dos olhos o rol de informações colhidas por pronunciamento, elaboramos paralelamente também uma listagem remissiva dos temas abordados em cada fala. Ao trabalharmos os informes das transcrições sem separar respostas, isto é, sem agredir sua integridade textual, procuramos preservar a unicidade de cada pronunciamento, sempre consultado em sua inteireza.

A análise dos manifestos foi então norteadada pela procura de categorias que, surgindo espontaneamente, melhor associassem depoimento discente e objetivos da pesquisa. Como categorias responsáveis pela expressão do parecer do aluno de Biblioteconomia da UFPR pesquisado em relação a seu Curso e a seu envolvimento no processo emergiram: *contornos da motivação discente*; *o conceito geral atribuído ao Curso*; *o espaço acadêmico percebido*; *a experiência curricular vivenciada*; *imagens do professor conhecido*; *uma auto-avaliação da participação discente*. As acima referidas fichas de informações prestadas puderam então ser classificadas e reunidas consoante essas categorias.

Sem perder de vista a particularidade própria deste tipo de estudo, para composição do quadro descritivo do Curso e da respectiva participação discente trabalhamos, via de regra, em busca da confluência possível, apontando igualmente aspectos isolados tidos como relevantes ou, vez ou outra, algum ponto saliente em função de seu grau de divergência. Os recortes discursivos apresentados mantiveram a forma original, apenas suprimida eventual menção a pessoas/instituições ou a outro dado que pudesse identificar o informante. Omissões foram também introduzidas nas citações quando necessário para abreviar o manifesto e/ou manter a sequência temática do tópico em discussão, ocorrendo acréscimos por conta da autora em caso de frases com opiniões desacompanhadas do respectivo contexto.

Cumpra a tempo esclarecermos que indicações quantitativas em meio à narração visam unicamente contribuir para aclarar o fenômeno exposto, não tendo qualquer conotação probabilística. De fato, “ao utilizar a pesquisa qualitativa o pesquisador sabe dos limites da contribuição desse tipo de procedimento e que ela se inscreve nas generalizações do próprio leitor ao entrar em contacto com a apresentação dos dados” (SILVA, T. M. N., 1990, p. 32).

Em complemento ao que já colocamos neste texto sobre a significância da perspectiva discente, cabe-nos ainda ressaltar o sentido atribuído ao *manifesto em si*, senso este colocado a todo participante por ocasião de seu primeiro contacto com a pesquisadora.

O manifesto discente foi buscado pelo seu valor intrínseco, não lhe sendo preestabelecida ou posteriormente cobrada uma contribuição utilitarista. O pronunciamento não é pois tomado como mero subsídio da pesquisa, e sim como a expressão individual discente que constitui, somada a um duplo valor de contribuição: para o estudo e seus propósitos, na forma das percepções informadas; para o próprio participante, no retorno imediato advindo da verbalização feita a partir do exercício de reflexão e crítica sobre a realidade vivenciada - algo aparentemente simples, mas sem dúvida inédito e desafiador.

Embora a entrevista de pesquisa não chegue a constituir um diálogo por inteiro, no sentido do necessário cuidado para com manifestações do pesquisador que possam interferir no pensamento do pesquisado, o ambiente que sua realização requer assemelha-se em seus preparativos àquele demandado pelas melhores sessões acadêmicas de troca. A sondagem com o aluno obriga o professor pesquisador a um exercício de comunicação diverso daquele a que está acostumado, exigindo o policiamento máximo da fala docente, habitualmente condutora; ao mesmo tempo, de pronto extrai do aluno informante um retorno que, produto de sua maior ou menor reflexão, a ambos beneficia com a provocação da crítica e autocrítica. Assim, se a tarefa investigativa do professor ao entrevistar alunos pode ser vista como encargo facilitado pela acessibilidade, pela hierarquia instituída de papéis ou pelo nível diferenciado de conhecimento, justo em função das diferenças, do pesquisador se exigirá maior habilidade, a fim de que o discente, criando confiança em sua presença, pense em voz alta e franca suas percepções e opiniões.

A chamada a esse entendimento fez-se obrigatória no propósito de apreender corretamente o manifesto discente, apresentado a seguir.

### 3.2 O PRONUNCIAMENTO DISCENTE

Quando nos propusemos a trabalhar com o aluno, fomos movidos pelo intento de oportunizar e trazer à tona seu pronunciamento como se resgatássemos uma pendência há muito devida - pela docente, pelo nosso Curso

e pela Universidade como um todo. A coletânea de depoimentos que reunimos, independente de extensão, forma ou força de cada qual, expressa um conjunto de percepções daqueles para os quais nosso fazer cotidiano está dirigido, o que aumenta nossa responsabilidade, não de tentar explicá-los, mas de buscar verdadeiramente entendê-los.

Levemos em conta que, em se tratando de um trabalho de investigação qualitativa, nossa informação é cumulativa, ou seja, cada entrevista determina e liga-se à seguinte, e o que conta é o que se retira do estudo completo (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 99). Importa de outro lado termos em mente que os relatos constituíram depoimentos espontâneos, respostas sem preparativo, o que nos permite considerar que as informações coletadas traduzem o que esse aluno efetiva e individualmente carrega como *marcas* dessa etapa de vida: u'a mostra dos sinais que registrou e processou nessa vivência como que espelhando os traços mais incisivos de sua formação acadêmica.

Debruçados sobre essa miríade de informações, o primeiro desafio nesse exercício de desvelamento e compreensão consistiu em extrair dos depoimentos, par a par com os objetivos do estudo, nossas categorias de análise.

A primeira delas, provocada pelo questionamento introdutório das razões que trouxeram cada um ao Curso de Biblioteconomia, logrou emergir naturalmente na exposição dos entrevistados, formando os *contornos da motivação discente*, conhecidos a seguir.

### *Contornos da motivação discente*

Digna de registro entre os fatores altamente influentes no momento formativo, a motivação constitui uma força que afeta em princípio tanto um quanto outro parceiros do processo e, por derivação, o processo por inteiro. Importa porém frisarmos não estar aqui em mira a sujeição dos informes à luz forte do aparato teórico da temática motivacional - o que nos levaria a outro nível e especialidade de observação e estudo -, devendo o uso dessa denominação ser sobretudo atribuído ao propósito de preservar a expressão discente, fortemente

preocupada (como será possível confirmarmos ao longo de praticamente todas as categorias de análise) em ressaltar a “motivação” como interferência. O que dispomos neste quadrante é a mostra de seus sinais nos depoimentos: servem-nos os mesmos como um trilho imaginário, responsável pelo percurso do ingresso na Universidade à estação de seu ponto no Curso e na profissão.

Das razões que nos levam às escolhas de caminhos vida afora pode-se dizer que são cheias de significado. Mesmo quando não constituem o objeto central de nossa atenção, amiúde conseguem ser não só auto-explicativas, mas também fortes auxiliares na compreensão daquele dado processo em seus movimentos posteriores. Em se tratando de universitários, de pronto nos ajuda a consideração de NÉRICI sobre a existência de *diferentes tipos de estudantes* e sua recomendação de que essa variedade deve ser recebida e orientada pela Universidade (1993, p. 57-62).

O panorama levantado por nosso estudo trouxe à tona um contingente acadêmico não muito livre ou feliz em termos dessa escolha de caminho - para boa parte, de fato, uma “não-seleção”, carregada de desconhecimento, dúvida e ausência de liberdade.

Somente a metade dos participantes houve por bem definir Biblioteconomia como sua opção primeira no concurso vestibular, sequer estes representando a garantia da procura por afinidade, já que englobam casos de opção pela seletividade baixa ou para fins de mero meio de acesso para uma outra formação. É o caso destes exemplos: a E. nº 5 precisava de um diploma universitário: “...eu entrei no Curso, mas pensando em não entrar na área. A minha entrada no Curso era uma ponte para uma outra coisa...” O E. nº 15 queria simplesmente entrar na Universidade: “Eu escolhi os cursos que tinham menos concorrência, bati o olho: Biblioteconomia. *Tento passar e faço reopção*. Eu entrei mas não tinha idéia do que era o Curso, nunca tinha ouvido falar. *Biblioteconomia, o que era?...*”

A eles se junta o rol dos entrevistados que tentou cursos como Economia ou Letras - em maior incidência -, ou Psicologia, História, Direito, Jornalismo, ao invés de Biblioteconomia: “Foi de momento... Eu tentei como 2ª opção porque eu sabia que iria passar, aí optei por Biblioteconomia. A princípio eu imaginei que

deveria ser para eu ter um diploma, porque mais tarde eu gostaria de fazer um curso diferente...” (E. nº 9).

Mais do que no anterior, neste grupo entrevistamos acadêmicos de Biblioteconomia que aí chegaram como que destituídos do livre arbítrio, cerceados que foram pelas circunstâncias limitantes de suas possibilidades.

[...] Eu fiz a escolha por 2ª opção, minha 1ª opção era História. Gosto bastante de História, então a 1ª opção foi por História e a 2ª por Biblioteconomia. Acabei passando em Biblioteconomia. No começo não ia fazer [...] Nem me lembro porque coloquei 2ª opção. Olhei na tabela dos cursos e coloquei, acho que por... não sei, coloquei. Aí minha mãe insistiu, meu pai insistiu, insistiram que eu fizesse, daí eu fiz (E. nº 23).

Essa rejeição à formação em Biblioteconomia fora observada no trabalho acadêmico de Rosemary BRAMBILA que, ao entrevistar 55 vestibulandos de Curitiba acerca do Curso de Biblioteconomia da UFPR, obteve 53 respostas contrárias à idéia de optar pelo mesmo no momento da inscrição para o concurso vestibular (1996, p. 17).

Certamente afetaram o momento decisório de nossos entrevistados elementos refletores de aspectos anteriormente aqui e amplamente abordados, como (falta de) divulgação e desconhecimento generalizado sobre a área da Biblioteconomia, bem como o senso comum implícito de uma profissão de baixo *status* e não-reconhecimento social. De outro lado, se olharmos com atenção para as áreas preferidas e efetivamente escolhidas por eles enquanto candidatos, perceberemos - ainda que por um viés objetivo -, um sensível distanciamento entre a formação desejada e a possível alcançada. Se existe uma relação plausível entre as duas opções prediletas nesse grupo e a opção obtida - Biblioteconomia e Economia, pelo viés da raiz comum, Biblioteconomia e Letras pela pressuposta aproximação com livros e literatura -, não nos confirmam os entrevistados a ocorrência ou a consciência de tal associação, ou de qualquer outra, à época, ligando o Curso em que entraram com aquele por eles anteposto.

Dessa forma, em um formato que poderíamos denominar de *falta* ou *diferença*, mais pela medida da subjetividade do que pela força de sua objetividade, tais registros pessoais com eles adentram o Curso, em uma

repercussão potencial negativa cujo apagamento depende da fortuita identificação com a atividade profissional durante o período de estudo. Pode perfeitamente tal consideração ser extensiva àqueles inscritos em Biblioteconomia sem interesse definido na área.

Enquanto os que de fato optaram pelo Curso se lançaram à frente, pouco informados mas confiantes, dos demais é possível dizermos que, sem qualquer convicção, deram início a um complicado trajeto, sujeito a conflitos antecipados. Como nos conta este entrevistado:

Na verdade, Biblioteconomia foi uma 2ª opção. A 1ª seria Economia. Não levei muita sorte em termos de pontuação, fiquei emparelhado. Através de um sorteio, acabei perdendo a vaga em Economia e ficando com Biblioteconomia. Como minha irmã, que também fez Biblioteconomia, seis meses de curso, me apontou esse curso como 'uma boa', tem campo de trabalho, comecei a me interessar, achei interessante. Uma vez entrando na Universidade, quem sabe... (E. nº 19).

Entre os desprovidos de certezas estão de algum modo aqueles (cinco, no caso) que vieram em busca de uma outra - segunda ou substituta - formação: "Eu fazia idéia de que era uma coisa bem agradável, uma profissão que ia dar uma abertura para vários campos do conhecimento, abranger o conhecimento de uma forma geral, não ia ficar tanto na forma técnica, todos aqueles detalhes..." (E. nº 4).

Confirmando ser a área "uma grande desconhecida", compartilharam nossos entrevistados, como iniciantes do Curso, uma noção difusa de bibliotecário e/ou de Biblioteconomia, fossem ou não neófitos na aproximação com o mister. Predominantemente repartidos entre os detentores de uma visão tradicional, estereotipada e restrita - comum à sociedade em geral -, e aqueles desprovidos de qualquer imagem formada a respeito, dividiram-se na expressão do esboço da profissão percebido e, por extensão, no perfil pressuposto do bibliotecário. Tal composição encaminha-nos novamente para os labirintos da Biblioteconomia em sua crônica busca de espaço e reconhecimento, atualizando a falha enquanto comprova não estar ainda à mão o alcance pretendido.

Prestemos atenção nestas afirmações confluentes: "Eu fazia uma idéia totalmente diferente, aquela coisa de guardar livros, que a gente via na biblioteca

mesmo, nos auxiliares de biblioteca... Guardar livros, fazer empréstimos... Pensei que era uma coisa bem limitada” (E. nº 1). “Imagem? Aquela que todo mundo tem, aquela pessoa que está lá no meio dos livros, bem conservadora. Eu acho que é isso que passa mesmo” (E. nº 20).

Ou seja, presente a consciência do senso comum, como evidenciam estes depoimentos: “A idéia de sempre. Ele [o bibliotecário] vai só ficar trabalhando, mexendo com papeizinhos, atrás da mesa” (E. nº 9). “Bibliotecário tradicional, de óculos, quieto e numa sala onde você só fica de castigo...” (E. nº 11). Embora tais afirmações tenham sido aqui colocadas no masculino, precisamos ter presente que o estereótipo da mulher bibliotecária constitui um inegável e bem definido lugar-comum, inclusive, como confirmam Mary e Gary RADFORD, na cultura popular norte-americana. Lembram esses autores que uma grande parte da literatura de Biblioteconomia expressa profunda preocupação com o efeito negativo dessa imagem estereotipada (1997, p. 250), que entre nós se justapõe de modo ainda mais gritante à inexistência de informações sobre a área e sobre a profissão.

Verificamos em nosso estudo que a anteriormente referida “indefinição de perfil” se torna mais saliente nos manifestos que fugiram ao binômio visão comum/total desconhecimento, logrando exteriorizar uma perspectiva mais pessoal, mais elaborada: “...Eu via aquele monte de livros, achava que era trabalhar ali com o usuário.” (E. nº 16). “Minha visão de biblioteca, a que eu tinha, era aquela que você precisava conhecer informação, mas era... um serviço mais rotineiro, meio burocrático, de escritório, na época me parecia” (E. nº 7).

De todo modo, mantém-se um certo simplismo derivado da desinformação originária, ou surge um senso influenciado não pelo informante, mas pelo modelo conhecido:

Eu lembro que tinha a bibliotecária X. Trabalhei com ela quando estava no ginásio, na escola. Tinha uma biblioteca perto da minha casa e eu trabalhei lá. Lembro que os alunos iam lá, pediam uma pesquisa, ela abria na página certinha e a gente ficava *Ah, nossa, imagine que bibliotecária mais inteligente!* Quando entrei no Curso eu lembrei dela, então eu idealizava uma bibliotecária que sabia tudo, que era inteligente, e eu queria ser também (E. nº 17).

Essa visão da profissão e do profissional de Biblioteconomia indiscutivelmente mudou ao longo do Curso. Não obrigatoriamente *em função do Curso em si*, ampliou-se e/ou aprofundou-se o desenho desse perfil. Como ressalta a E. nº 3: “Pelos estágios que eu fiz mudou [a visão de profissão], não pelo conteúdo que é dado no Curso...”

Providos de informações teóricas e práticas, em contacto direto ou indireto com a área, nossos entrevistados chegaram a uma afirmação segura, quase em uníssono, sobre a referida transformação. Como podemos notar na fala destes três: “Nossa Senhora!” (E. nº 7). “Mudou bastante” (E. nº 1). “Eu vejo hoje o bibliotecário como uma peça indispensável. Mas hoje eu acho que o bibliotecário é muito mais do que aquilo que eu pensei quando entrei no Curso, não porque estou saindo do Curso, mas é a visão que eu amadureci durante esse tempo” (E. nº 16).

Mais do que a produto ou ação localizada deve portanto esse fenômeno ser relacionado com o processo amplo a que se submeteram, nesse período, nossos informantes, evitando-se atribuir ao Curso de Biblioteconomia um papel privativo na determinação de sua idéia maior de profissão. Se analisada em uma perspectiva maior, desdobrada em efetivo *aprendizado*, essa constatação de um lado soma pontos pelo que insinua de conversa com o ambiente - enaltecida pelos entrevistados e, sem sombra de dúvida, indispensável -, de outro subtrai da Academia certas cotas de desempenho que lá adiante, entretanto, diploma à vista ou na mão, somente dela e com direito serão cobradas.

As únicas entrevistadas que não admitiram uma grande mudança a respeito da referida noção conseguiram entretanto perceber no Curso a ocorrência da confirmação de seu modo - ou mais ou menos “correto”, digamos - de ver profissão e profissional: “O Curso me reforçou essa idéia [de organização do acervo] Alguns conceitos eu modifiquei...” (E. nº 18). “Acho que não mudou [...] no sentido de gerenciar, acho que não, continua a mesma idéia, só que agora eu tenho uma visão do que realmente é e *como* vou fazer isso...” (E. nº 24). Nesta instância as informações sinalizam o rumo e a delimitação existentes,

prevalecendo os aspectos tradicional e executivo-operacional de que, confirmamos, nossa Biblioteconomia não conseguiu livrar-se.

Considerando o relativismo próprio da atuação profissional ao dispor de cada qual, há entretanto quem logre atingir uma perspectiva mais flexível:

Depois do Curso eu formei [uma visão] assim: que existe o bibliotecário que atende o público - aquela idéia antiga do óculos, da solteirona, aquilo tem, aquela pessoa brava e tal. Mas depois comecei a formar aquela idéia mais dinâmica: profissional autônomo, profissional que trabalha com restauração de livros, profissional que trabalha com montagem de bases de dados, aquele profissional que trabalha em empresa... diferentes profissionais (E. nº 14).

Ou então quem invoque a marca da individualidade, contestando uma representação coletiva: "Como eu vejo o profissional, varia muito, não dá... Não existe um padrão, cada um é cada um, é diferente. Trabalhei com X, é uma coisa, trabalhei com Y, é bem diferente. Isso existe em todas as áreas, muda, vai de personalidade" (E. nº 26). Tais afirmativas vão ao encontro da constatação teórica de que a Biblioteconomia muito mais se faz no desempenho individual (Cf. ASHEIM, 1979), nisto residindo uma das dificuldades de sua profissionalização efetiva.

No desenrolar do processo, a idéia da desistência, até certo ponto fenômeno comum na realidade universitária, perseguiu a maioria, independente de gênero, idade e mesmo aproximação com a área. A propósito, Sonia Jamur PAROLIN anotou em seu trabalho de conclusão da disciplina Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia II que, em quatro anos consecutivos (1990-1993), formaram-se em Biblioteconomia apenas 63 alunos, evidenciando média anual de graduados pouco superior a um terço dos estudantes que iniciaram o referido programa de formação (1997, p. 10-1).

O que os fez continuarem, potenciais desistentes ou não? Alguns persistiram por conta de sua própria teimosia - um misto de curiosidade e necessidade. Parte deles, pela obrigação de terminar o (um) curso universitário. Há de qualquer modo, como lembra NÉRICI, a incidência de estudantes desajustados nos cursos escolhidos e que não os abandonam em função do

tempo já empatado. “Muitos destes estudantes ficariam melhor ajustados em outros cursos da Universidade” (1993, p. 59).

A responsabilidade de formar-se é trazida à consciência, não raro, pela via familiar. Como no momento da matrícula - consolidar de uma resolução que se aspiraria pessoal, minimamente madura, assumida como parte de um projeto de vida -, vingar também ao longo do processo voz e imposição externas à vontade própria do estudante. Assim se constrói um dado que, se por um viés pode dizer muito de uma formação em que predominam as mulheres, acima de tudo invoca nossa interiorizada valorização-dependência de um diploma (qualquer) de nível universitário, independente de vocação, interesse, realização, ou mesmo aplicabilidade - o que não deixa de atestar o papel da educação como mola propulsora do desenvolvimento do indivíduo e condição ímpar para a multiplicação de suas oportunidades. Ouçamos o que nos diz a E. nº 16:

O que eu percebi é que algumas pessoas... que elas vêm pro Curso por fazer alguma coisa, que a sociedade exige que ela tenha diploma de alguma faculdade, mas não que ela tenha algum interesse. Acho que isso prejudica a profissão. Tem muita gente boa, mas muita gente vai mais por fazer uma Faculdade.

Na linha de manifesto de resistência à idéia de abandono do Curso, fica patente a mesma noção, apenas visualizada maior independência na administração de uma problemática pessoal:

Não, nunca pensei em desistir. Até conseguir outro, não interessa, gostei ou não gostei, vou ter que ir até o fim [...] Quando eu entrei no Curso, nossa, não importa, poderia ser qualquer outro curso. Era um curso universitário que eu estava fazendo. E é de outra maneira que a pessoa olha pra você. Está fazendo um curso universitário na Federal? Já te olham diferente, né? Não importa que seja Biblioteconomia - *Que é que é isso?!*, mas ele já te olha diferente (E. nº 20).

No aconselhamento pela não-desistência observamos que surge igualmente a voz do incentivo docente: “No 1º ano até cheguei a pensar em desistir, porque era mais teórico, mas o professor de Fundamentos me abriu os olhos...”

Entretanto, nada parece tão forte quanto a do ambiente de estágio: “...e daí, a partir do segundo ano eu comecei a gostar porque também comecei a fazer estágio” (E. nº 10). “No 2º ano passei bem perto [da desistência], cheguei quase a

trancar a matrícula. Não cheguei a consumir o fato graças ao pessoal do estágio na instituição Z, que pegou no meu pé, e à minha mãe, que também me apoiou” (E. nº 27).

Esse contacto com o fazer cotidiano da área, dado marcante em quase todos os depoimentos e que aqui apenas inicia seu surgimento neste estudo, reivindica o crédito pela permanência do aluno no Curso, pela melhoria de seu desempenho (ou ao menos de seu interesse) acadêmico, e até por seu encontro com a profissão. Como nos faz ver esta entrevistada:

Porque eu não estava gostando do Curso falei *vou sair do emprego e pegar um estágio em biblioteca para ver se...* Foi daí que eu me identifiquei com o Curso mesmo [...] O estágio me ajudou muito a não desistir. Eu vi que não era só aquilo. Daí foi que eu continuei. Se você não faz estágio acho que acaba por desistir do Curso (E. nº 3).

A mera condição de universitário, por sua vez, tão diversa da realidade anterior do estudante e por esse valor percebida, pode também contribuir para a decisão de continuar, e até o fim. Ouçamos esta entrevistada:

...Eu tive que trancar um ano por problemas financeiros [...] Não foi uma coisa que eu senti, um drama na minha vida, porque eu estava naquela assim... não sabia ainda se era o que eu queria. Eu estava acima do muro [...] Pensei *vou trancar e não vou voltar nunca mais*. Mas o que me fez voltar foi que vai pesando você ficar isolada, porque faculdade é um outro mundo... (E. nº 23).

Se ora nos detivermos nas razões por detrás desse pensamento de desistência do estudante, teremos diante dos olhos vários motivos: o interesse - ainda vivo - por outra área, questões pessoais, problemas localizados com professor ou disciplina. Como nestes exemplos: “Pensei no 1º ano em fazer Psicologia. Aí eu achei que não compensava fazer um Curso e não terminar, deixar as coisas pela metade” (E. nº 9). “Pensei algumas vezes em desistir. Umas duas ou três vezes. Assim, quando você tem que trabalhar e estudar ao mesmo tempo... ou você estuda de meia-noite às seis ou você não estuda... Então tive algumas crises aí” (E. nº 18). Verificamos porém que sobretudo pesaram as *características do Curso* como formação profissional.

A Biblioteconomia é “oficialmente” apresentada ao estudante através da disciplina Fundamentos de Biblioteconomia - uma espécie de introdução à área -,

que divide o espaço do 1º ano do Curso com disciplinas ofertadas por outros departamentos acadêmicos. Nessa hora - ou, o mais tardar, em seu prolongamento pelo terceiro semestre letivo, contacto com a formação bibliotecária em sua complexidade -, é possível sentir tanto a descoberta de um “mundo novo”, antes inimaginado, quanto a angústia de estar envolto em um processo que, justo em função de sua inesperada amplitude, afigura-se ameaçador para o estudante: “Parece que a gente não vai conseguir abranger tanta coisa assim, é muita informação pra pouca pessoinha. Eu lá muito humilde, assim, e tanta... Parecia que eu não ia vencer” (E. nº 21).

Assim, sem levar em conta diferentes caracteres dos informantes, tais momentos podem provocar respostas variadas em um grupo iniciante particularmente confuso: “...A gente fica meio perdida durante o Curso, principalmente no início. Eu que entrei, não sabia nem do que se tratava...” (E. nº 17). “Ah, no 1º ano [pensei em desistir] porque só tinha Fundamentos. Como só tinha uma matéria da área, eu estava assim... entediada. *Vou mais um ano*” (E. nº 3).

Dependendo da leitura de cada estudante, o viés técnico da Biblioteconomia vai então aparecer ou como vilão ou como promotor de seu programa formativo, tão logo o aluno se vê em contacto com as competentes disciplinas - o que nos leva a prever a possibilidade de um “choque técnico” no 2º ano do Curso. Dos quinze entrevistados que se referiram a respeito, onze manifestaram desagrado. É o caso, por exemplo, da E. nº 24, terceiranista, da E. nº 8, graduanda, e da E. nº 4, egressa: “Pensei [em desistir] No 2º ano, no início, quando começaram as matérias técnicas. Algumas matérias, eu não tinha visão de onde aplicar...” (E. nº 24) “...Não sei se é porque é o ano em que dá aquela virada... Você fala *não sei se é isso que eu quero. Achava é muito teórico, muito teórico!*” (E. nº 8).

...Durante o Curso é que eu vi, a partir do 2º ano. Era muita norma, muita técnica. O Curso é totalmente técnico. Eu fui me apavorando: será que é isso que eu quero? Fiquei naquela dúvida [...] Eu falei comigo mesma: se eu desistisse, ia me frustrar, porque no fundo, no fundo, era isso que eu queria. Não era o que eu sonhei, mas estava mais ou menos no caminho. Eu queria ver onde ia dar (E. nº 4).

No pólo oposto surge então como voz dissonante:

Pelo contrário, foi o ano que eu mais gostei. No 2º ano o Curso ficou mais claro, deu para saber o que se pode fazer. Gostei de algumas matérias. Mudou. Começou a mudar a partir do 2º ano, porque no 1º algumas matérias não influenciam, não muda a cabeça no primeiro ano. A única matéria que você tem relacionada ao Curso é Fundamentos de Biblioteconomia. Isso não deu uma visão bem ampla do que seria a profissão (E. nº 9).

Esta última fala exprime não só a descoberta de uma afinidade própria com o instrumental técnico do ofício - exceções à regra, como vimos -, mas a satisfação de ver (enfim) descortinados os mistérios da profissão para a qual se prepara. De qualquer modo, comporta a matriz desse encaixe tanto aspectos pessoais de acomodação quanto de senso de ordem, ambos conceitos psicológica e socialmente compatíveis entre si e próximos da Biblioteconomia que conhecemos.

De outro lado, às mesmas discutidas marcas técnicas da profissão podemos atribuir um quê de inquietação, angústia, entre aqueles que não chegaram a pensar em desistir: “Não, [desistir] nunca. Embora tivesse alguns probleminhas, mas não a nível de parar [...] É muito técnico, tem uma parte que a gente fica meio perdida, né?” (E. nº 21). “Sinceramente, não [pensei em desistir] Apesar do 2º ano para mim ter sido terrível” (E. nº 5).

Tanto quanto a não-escolha pessoal do curso universitário, ou melhor, agregada a ela, e par a par com previsíveis frustrações de lado a lado no plano formativo, uma permanência acadêmica “compulsória” certamente aponta na direção contrária da construção de uma real Universidade. Nessa linha de raciocínio, lembrando quão complexa é a motivação - porque humana -, precisamos evitar a certeza de estarem fortemente motivados ao longo do processo aqueles já anteriormente identificados com a profissão.

Mais correto seria aqui dizermos que, a grosso modo e em certo sentido, nivelaram-se uns e outros no processo, uma vez que aqueles que vieram em busca de Biblioteconomia “por afinidade” também se revelaram reféns de uma imagem um pouco equivocada da profissão e/ou da respectiva formação profissional. Como os que esperaram livros e leitura a granel: “...Eu gosto de

livros, gosto de ler, gosto de comprar livros, gosto de estar sempre lendo, e aí eu achei que eu tinha um pouco de afinidade neste Curso, foi porisso que eu escolhi” (E. nº 1). “A gente cai no Curso com a ilusão que vai ler um montão de coisas de literatura de um modo geral, e você só lê textos referentes ao Curso, coisas técnicas. Tem uma hora em que você fala *Meu Deus, estou lendo, mas não é isso que eu quero ler!...*” (E. nº 4).

Ou como aqueles, feito a E. nº 13, cuja expectativa estava relacionada com um grande estoque de conhecimentos gerais, entrevista a noção enciclopedista de bibliotecário: “Eu escolhi o Curso de Biblioteconomia como 1ª opção. A minha vontade principal era porque eu achava que ia trabalhar com cultura, com livros, com cultura de modo geral. Eu sempre gostei de ler, então achei que bibliotecário tinha que ler muito”.

Assim, a possibilidade aventada de uma certa “igualdade” em Curso entre indivíduos antes opostos face à valorização da área encontra acolhida no registro de que o retorno advindo da frequência às aulas, geralmente acompanhado pelo incentivo de algum professor, colega de estudo e/ou de serviço (com maior poderio de argumentação do que os familiares) criou ou solidificou as condições para um possível “pacto” ou encontro com a profissão. Sobre esse acontecimento, aliás, verificamos que dispensa o interesse anterior pela área como pré-requisito. É o que confirma a E. nº 5, a quem Biblioteconomia convinha apenas como um curso universitário, e que não pensou em desistir:

Eu gostei da profissão. Eu descobri que eu não preciso virar aquela velha sentada atrás de uma mesa, mal-humorada, para ser bibliotecária. Eu posso ser uma bibliotecária legal. Ser alegre. Fazer bagunça. Eu gostei do que eu aprendi aqui. Gostei da visão que as outras meninas traziam para mim, porque eu nunca atuei na área. Foi superlegal. Eu mudei de idéia...

Ou a E. nº 11, também à margem da idéia de desistência:

...Eu não conhecia o Curso, não sabia nem o que era, então eu resolvi fazer a matrícula para ver o que era. Eu peguei por sorte bons professores no 1º ano e comecei a gostar do Curso. Fui incentivada a fazer estágio, informática, correr atrás [...] Fui fazer estágio já no primeiro mês e estou até hoje. Gostei realmente, era uma coisa que eu não sabia o que era e depois que eu comecei a fazer comecei a gostar.

Como esses, vários casos aqui citados evocam estudantes que, no dizer de ALLPORT, lembrado por NÉRICI, ultrapassaram a mera “emoção romântica” ou empolgação despertada “através de hábil justificativa cotidiana de exemplos e generalizações”, atingindo o estado de “precisão”, relacionado com a busca de aprofundamento do estudo (1993, p. 57).

É interessante observarmos ainda como as colocações discentes - e de resto o apanhado geral dos pareceres - apontam para uma apreciação consensual favorável da Biblioteconomia *como campo* que, pouco a pouco ou rapidamente, dependendo dos caminhos explorados por cada qual, todos descobrem - e maior. Se de um lado a percepção ampla de tais “qualidades” democratiza as possibilidades discentes de “se acharem” na profissão, obviamente não podem responsabilizar-se por um estado satisfatório pleno a respeito, este dependente de estímulos e reações individuais e coletivas aos movimentos cotidianos e cumulativos da respectiva formação. Com este aparte reforçamos não só o complexo da motivação como o da escola e do grupo, sem compartimentação possível, lembrando que “desmotivação” foi termo citado espontânea e enfaticamente por pelo menos meia dúzia de entrevistados, enquanto, independente de tema em discussão, a idéia perpassa a maioria dos depoimentos embutida na declaração das dificuldades e barreiras percebidas pelo discente.

Não pode enfim a questão motivacional até aqui ventilada dispensar as implicações de seu contraposto. Assim, se nos é possível perceber o equívoco presente na noção simplista *alguém motiva alguém*, tal qual no mote *alguém ensina alguém*, a situação ganha outros contornos - e proporções - quando a sentença é transposta para o pólo negativo. A desmotivação - ou, mais apropriadamente, a insatisfação em que ela se inicia - é tida e aceita como um forte elemento contagiante e obstaculizador. Falta de reconhecimento, instabilidade, impedimento de participação, comunicação falha, desequilíbrio de forças de poder constituem itens desmotivadores, confirma-nos HINRICHSSEN (1997, p. 97), que afetam processos e contexto.

Temos pois que ao estudante formalmente inserido no Curso de Biblioteconomia compete ora assumir e incorporar tal fato, posicionando-se diante dele na dinâmica de um cotidiano em maior ou menor grau ainda incompreendido. Nesse sentido, podemos a qualquer tempo acrescentar à questão primeira da escolha da área outras vertentes de peso, como a imagem - que, uma vez dentro do Curso, se força auto-imagem e auto-estima (dados complicados para a Biblioteconomia) -, bem como a relação com o contexto de ensino, onde sobressaem o programa e sua condução (por esse ângulo posteriormente retomados nos depoimentos das categorias *a experiência curricular vivenciada*, *imagens do professor conhecido* e *uma auto-avaliação da participação discente*). Seja qual for a causa, a demora ou dificuldade nessa aceitação, processo este que presume uma resposta favorável em termos de desempenho acadêmico e uma visão minimamente positiva da profissão em vista e da formação em curso, tem efeitos nefastos sobre o grupo próximo e remoto; tal qual em uma endemia, pode essa recusa provocar para o grupo uma série de complicadores, como percepções negativas e reações contrárias. Atingimos o ponto em que a descrição de TÁLAMO sobre o Curso de Biblioteconomia da ECA/USP pode soar apropriada:

Na verdade, decorridos os semestres iniciais do curso, defrontamo-nos com a evasão de alunos, classes desmotivadas e professores frustrados. O curso não atinge os seus objetivos, não responde às expectativas dos alunos, não está sintonizado com o mercado de trabalho, não... Todas essas justificativas - expressas em uma sucessão de negativas, onde sempre mais uma pode ser acrescentada - não sugerem nada de efetivamente positivo (1993, p. 68-9).

Tal negativismo não passa despercebido de nosso aluno, o fenômeno presente nas salas e corredores da Universidade, daí se estendendo para o campo profissional. Como diz a E. nº 20, "...você percebe que têm pessoas que fazem e não gostam, ou fazem porque foram obrigadas a fazer de alguma maneira". E acrescentam estas duas entrevistadas:

...Porque veja, tem gente que entra e já no 1º ano desiste. Como é que uma turma grande fica uma turma mínima, e mesmo assim a gente nota as pessoas desmotivadas...? Eu noto até os próprios professores desmotivados com isso. Vejo que não tem aquele entusiasmo *Poxa, sou bibliotecário, que legal! Vamos trabalhar!* Isso eu não vejo (E. nº 6).

Olha, você vê muitos alunos reclamando, às vezes até profissionais, você está envolvido com eles no meio do estágio, reclamam tanto da profissão! Isso é uma coisa que desestimula você [...] Nos estágios, entre os alunos, têm uns que elogiam, adoram o que estão fazendo, mas a maioria reclama (E. nº 10).

Tal qual no profissional com quem esse estudante se relaciona em estágio ou serviço, também no seu professor observa o maior ou menor entusiasmo pelo encargo. A partir do calibre dessa força pode o aluno inseguro nutrir seu próprio ânimo - ou, sentindo-a vacilante, desestabilizar-se de vez. Nessa busca, assim como foi descoberto aquele mestre instigante e persuasivo - para uns alunos razão direta de sua permanência ou gosto pelo Curso -, pode nosso aluno notar vez por outra mostras de desalento docente: "...tem professores também que acho que estão na hora de se aposentar, porque eles não estão mais motivados pra dar aula..." (E. nº 19) "...Agora tem alguns professores que eles mesmos não estão motivados, só sabem reclamar do salário ruim [...] E às vezes isso passa para o aluno, aquela desmotivação em dar aula" (E. nº 11).

Inicia nesse momento a aparição em Curso do modelo-influência do mestre, de que o próprio aluno tem consciência. Tal qual a sentença de GUDSDORF "o professor é, pois, o herdeiro do pai" (1987, p. 2), diz-nos esta entrevistada:

...Eu não vejo firmeza em alguns professores. E a gente precisa, porque é o modelo que a gente tem [...] Na Universidade a gente tem o modelo dos professores e do bibliotecário que coordena o estágio, que aparece uma vez por semana. Então é o professor que está mais perto da gente, *e/ele* é o modelo, assim como o pai e a mãe são para o filho. É aquilo que você tem de real e de concreto em que você se espelha (E. nº 23).

Salta à vista o anseio pelo estímulo constante que eleve a auto-estima e a segurança discentes, como expresso pela E. nº 6: "Olha, dizem que a motivação é interna, interior. Só que se não tiver um estímulo exterior não desabrocha o que está no interior. Aquela motivação interna está adormecida..."

Enfim, se conceitualmente admitido de modo correto, podemos acatar que a motivação discente é um dado fugidio no contexto de ensino, que, ainda assim, requer ser conhecido e respeitado. Se de um lado o que nesse sentido a ação pedagógica leva em conta surge das evidências de desempenho observadas pelo

professor no cotidiano do ensino, por outro - embora seja um dado custoso de obter e utilizar -, é impossível renegar ou abstrair o complexo subjetivo próprio de cada educando. Somada à individualidade e realidade de cada educando, a motivação representa pois a amálgama que, inserida no contexto e conjugada no plural, cabe ao mestre compreender e trabalhar - sem esquecer da sua própria. Para certas formações - caso da Biblioteconomia, como vimos -, estamos defronte a um elemento-chave, ulterior e contemporâneo ao processo de ensino.

Prosseguindo nossa análise, o próximo passo consiste em efetivamente adentrarmos o cenário do Curso, de certa forma um pouco entrevisto nos depoimentos iniciais. Antes de considerarmos sinais específicos dessa formação, a serem adiante olhados mais e mais de perto, buscamos trazer à tona o conceito desse estudante a respeito de sua graduação.

#### *O conceito geral atribuído ao Curso*

Esta categoria focaliza a opinião geral que nosso entrevistado carrega desse Curso de Biblioteconomia e da respectiva contribuição em termos de preparo e inclui o indicativo das mudanças que ele faria na referida formação.

A idéia predominante nos manifestos discentes é a do reconhecimento da importância do Curso como formação para um campo socialmente relevante e com amplitude de trabalho, imbricada com o anseio por alterações. Como percebem estes informantes: “Eu acho que o Curso... que ele é necessário, mas ao mesmo tempo ele tem algumas coisas em que precisa ser repensado...” (E. nº 1). “O Curso é bom porque prepara para qualquer área, você sente que pode trabalhar com qualquer coisa. Tem as suas limitações... mas mesmo assim é bom” (E. nº 22).

Tomadas as informações em seu conjunto, podemos considerar que 70% apresentam-se sobretudo restritivas no louvor ao Curso, enquanto 30% enfatizam sua qualidade.

Notamos presente a noção do (bom) embasamento propiciado, “ainda que” em termos generalistas - propriedade responsável, aliás, justo pela possibilidade

apontada de se trabalhar em várias diferentes atividades informacionais. Como colocam estas entrevistadas: “...Eu acredito que é um curso bom porque eu saí de lá e pensei *Nossa, vou ter que dar um jeito na vida!* Mas daí saí e vi que a gente aprende muita coisa, a gente pode fazer quase tudo” (E. nº 17). “Acho que é um Curso muito bom, no geral, se você estudar realmente, se você for a fundo na coisa, pegar o básico que a Universidade dá e correr atrás, é um Curso muito bom” (E. nº 24).

A formação generalista constitui caractere da Biblioteconomia frequentemente discutido e sempre preservado diante do imbatível argumento de que existe no país “uma grande variedade de campos de trabalho atuais ou potenciais, desde a biblioteca infantil e os serviços às populações semi-alfabetizadas e grupos minoritários (deficientes físicos, detentos, hospitalizados, etc.) até o atendimento aos pesquisadores nas áreas mais avançadas da ciência” (UNIVERSIDADE..., 1985, p. 6). Segundo Francisco das Chagas de SOUZA, entretanto, os opositores desse tipo de formação manifestam-se desde o final dos anos setenta (1990, p. 92).

Quanto ao embasamento referido por nosso educando, parece manifestar, embora de um modo “primitivo”, certa consciência da educação continuada, precisão há mais de dez anos apontada por Murilo CUNHA como “vital para o bibliotecário”, considerando que a educação formal em uma escola de Biblioteconomia serve apenas como uma base que, sem complementação ou atualização, pode se tornar obsoleta em pouco tempo (1984, p. 150). É-nos aqui possível igualmente acatar a consideração de NASTRI de que “a Escola pode não ter enfatizado nos anos de formação que nela os alunos alcançam apenas *uma base* [grifo nosso], a qual é sempre insuficiente e logo se desatualiza...” (1992, p. 88).

Verificamos outrossim que já no introito da manifestação discente destaca-se entre seus protestos a concentração do Curso no viés técnico da profissão. Temos aqui revisitado o *calcanhar-de-Aquiles* do ensino de Biblioteconomia. “Acho que o Curso até aqui está sendo muito técnico, o que falta para a gente são mais as questões biblioteconômicas mesmo”, diz-nos a E. nº 2, terceiranista,

enquanto a E. nº 13, último ano, confessa: “Olha, eu ainda reclamo pra algumas pessoas que me perguntam, que eu acho muito técnico...” E esta egressa ratifica o parecer das ainda alunas: “Não me arrependo de jeito nenhum, acho que valeu a pena, apesar de ter sido muito técnico...” (E. nº 4).

Também fica patente a percepção da defasagem e pouca mobilidade do Curso em relação ao mercado e às transformações da atualidade, contrariando o que se preconiza em qualquer âmbito sobre a necessária e pronta resposta de uma escola às forças vivas da sociedade: “... a gente vê aí fora que a coisa está mudando e o Curso não está acompanhando muito bem, principalmente no aspecto de tecnologia da informação...” (E. nº 1). “O Curso é meio parado, meio antigo. Eu acho que o Curso é *bem* antigo...” (E. nº 6). Opiniões como essas caminham no sentido de confirmar no plano formativo conhecidas cicatrizes de nossa Biblioteconomia, como lentidão das mudanças e descontextualização, cujo convívio compromete substancialmente a desenvoltura desse futuro profissional. Por outro lado, reforçam informes como o obtido pelo estudo da então graduanda Elizane Lima da SILVA<sup>14</sup>, que traz à baila opiniões de egressos do Curso sobre as matérias de ensino do currículo de Biblioteconomia vigente: a defasagem do referido Curso face às exigências da realidade profissional é destaque entre seus resultados (1996, p. 39), e junto com ela a dicotomia teoria e prática, também aqui confirmada.

Discorrendo nosso informante sobre a contribuição do Curso para seu preparo profissional, firmam-se as linhas já apontadas - simples formação básica, predominância técnica, existência de lacunas -, a regra apontando para um profissional que, coerentemente, e sem distinção de seu estado de aluno de 3º, 4º ano ou egresso, denota segurança somente em âmbito convencional de atuação, ganhando confiança ou alargando seu universo real ou imaginário de atividade não na medida dos conhecimentos adquiridos no Curso, mas da prática vivenciada em estágio/serviço. Vejamos estes exemplos: “...se você ficar com aquilo que o Curso te dá apenas, eu acho que não é uma coisa satisfatória, quer

---

<sup>14</sup> As matérias de ensino do currículo pleno do Curso de Biblioteconomia da UFPR na visão dos bacharéis egressos : período 1990-1993.

dizer, ele não te prepara totalmente para a vida profissional” (E. nº 1). “...Ele só dá uma introdução. É muito generalista... Te prepara para um monte de coisa e também deixa algumas lacunas. Te prepara para um monte de coisas e não te aprofunda em nada” (E. nº 7).

Alguns se limitam a acatar o porte da contribuição do Curso de Biblioteconomia como aquilo que se poderia esperar da Universidade, mas sempre evidenciado o distanciamento Universidade-“mundo real”, enquanto, confirmando o empirismo típico da Biblioteconomia, apontam o universo concreto como senhorio. É o caso destes pronunciamentos, que delatam formação e Universidade impossibilitadas de acompanhar as transformações ocorrentes na sociedade: “... claro, todo Curso prepara, mas ele está muito atrasado em relação ao mercado” (E. nº 17) “...Não pode levar só aquela bagagemzinha assim, que vai ser pouco. Porisso é que eu acho importante fazer bastante estágios e em diferentes áreas pra poder levar alguma coisa; senão, sem prática, não vai” (E. nº 21).

Pode inclusive a resposta da contribuição do Curso ser bem mais contundente e preocupante:

O aluno de Biblioteconomia... tenho ouvido de alguns, até do 4º ano (eles costumam dizer muito e já estou quase concordando), que eles saem de lá sabendo fazer referência bibliográfica. É até uma piada que costuma correr em congressos de Biblioteconomia do estudante. Como piada é interessante, mas realmente você é muito cético até um determinado momento... (E. nº 27).

Dessa forma, traços de segurança insuspeita viram uma forte exceção na forma de apenas três depoimentos, aparentemente emitidos sobretudo em função da perspectiva promissora de um campo abrangente de atividades possíveis: “Eu saio com condição de igualdade com qualquer um, disputo com qualquer um de qualquer área, sem problema [...] Se pedirem alguma coisa eu faço sem problema nenhum” (E. nº 15) “...Eu me sinto preparada. Organizar, recuperar qualquer coisa, eu tenho condições de fazer” (E. nº 14).

É interessante complementar esse conjunto opinativo com percepções casuais quanto ao ritmo dessa graduação. Enquanto a literatura descreve uma formação em geral fraca, o Curso em pauta chegou a ser definido como “puxado”

por alguns entrevistados. Um deles, o E. nº 27, atribui parte dessa avaliação aos efeitos da circunstancial mas não menos traumática greve da UFPR em 1996:

Bom, uma coisa que eu não gostava no Curso é que ele é extremamente pesado, estressante, aquela questão de muitos trabalhos e provas, aulas ao mesmo tempo, até o segundo ano. O pessoal não dava conta, eu também, por mais que seja bastante estudioso, eu sempre gostei muito de estudar, eu não conseguia encontrar tempo pra fazer tudo que eu precisava. Porque a vida afinal não é só o Curso, é isso que eu pensava...

Como vemos abaixo, a E. nº 4 compartilha dessa imagem negativa, mas desta feita como signo próprio da formação como um todo - e sem abrir mão do ponto de vista de que (ainda assim?) o Curso é pouco exigido e correspondido pelo respectivo estudante. Este último aspecto, aliás, é corroborado por ALMEIDA JR. quando afirma exigir-se pouco dos alunos de Biblioteconomia, muitos deles não estando verdadeiramente interessados na profissão (1985, p. 76). Fala nossa entrevistada egressa:

...É um clima pesado no Curso, é muito cansativo. É muito corrido. Isso não é só comigo, todo mundo acha cansativo [...] A gente sofre durante os quatro anos em que está lá. Eu não sei o que acontece. A gente sabe que é capaz de dar conta de tudo aquilo que os professores pedem. A gente é capaz de dar conta, tanto é que demos e quem está lá dentro está dando conta do recado, conseguem cumprir as exigências do currículo, conseguem cumprir as exigências dos professores...

Este primeiro momento da leitura do Curso de Biblioteconomia levou-nos por fim a extrair do pronunciamento do aluno um rol de alterações de imediato sugeridas. Como informe previsível, dada a alusão discente a *defasagem*, *falhas* e *lacunas* na formação já no início de seu parecer, surge pronta e firme a questão curricular (em categoria própria vista em mais detalhe). Lembrada por todos na menção a aspectos negativos do Curso e repisada nas alterações por eles ensejadas, traduz tanto a consciência de se estar *aquém* do preparo profissional requerido, quanto o sobressalto dessa consciência advinda. “Eu acho que incluiria algumas disciplinas, quer dizer, dava uma reestruturação geral no Curso mesmo”, disse-nos o E. nº 1, parecer este que a E. nº 23 reforçou: “Acho que o currículo é que está apertando mesmo, o currículo está ‘fervendo’, o caldeirão está esquentando...!”

É importante registrarmos que se alinham na proposta de mudança do Curso questões relacionadas com o docente - basicamente seleção/contratação de outros professores e garantia de uma avaliação condizente -, par a par com métodos e recursos de ensino tidos como indicados para melhorar a formação em pauta. Aprofundado na discussão, esse tema deu origem a uma categoria adiante, intitulada *imagens do professor conhecido*. Basicamente o que a respeito o aluno aponta neste instante de manifesto, como pensamento derivado de sua “avaliação de reação” sobre seu Curso, é a necessidade de maior suporte docente. Sugerem estes entrevistados: “Depois [de mudança curricular], tentar estimular a vinda de mais professores. Reforçar o corpo docente...” (E. nº 7). “...E contratar professores novos aí, que têm uma porção de novidades, idéias criativas referentes ao Curso...” (E. nº 19).

Sintonizados com tal direcionamento, podemos dizer enfim serem salientes nas opiniões dos entrevistados relacionadas com a avaliação geral desse Curso de Biblioteconomia, sem distinção de categoria, gênero, idade ou maior contacto com a área, as chamadas para *mudar, modernizar, dinamizar*.

Em exposição encabeçada por *o espaço acadêmico percebido*, visto a seguir, entramos a partir deste ponto no âmago do Curso desenhado por seu estudante.

### *O espaço acadêmico percebido*

Nesta categoria o que vem à frente é a perspectiva do estar em Curso, a impressão maior do estudante - ora à parte méritos próprios da formação e de aprendizado - quanto ao (seu) meio universitário, um mosaico pluriarticulado em que energias o movem ou demovem em seu dia-a-dia.

Do ponto de vista maior do sentido da Universidade, essa noção refere-se ao ambiente institucional como responsável pelo fornecimento das condições de estudo (principalmente interiores) nesse plano esperado. Pelo viés de componente do ensino, o meio está relacionado com itens aqui lembrados, como a organização geral da escola, sua comunicação e infra-estrutura.

Compondo um grupo pequeno, toma vulto no Curso de Biblioteconomia a integração - real, potencial - existente ou não no ambiente. Que é nosso espaço-atividade, cada vez mais conjugado no coletivo, se não o produto reflexo do desempenho de nossas relações? Visto por diferentes ângulos, esse aspecto de relacionamento humano toma vulto nas percepções discentes sobre o Curso como espaço acadêmico.

Sabemos que especialmente nos movimentos iniciais em território estranho, nossa ambientação funciona como uma referência, e tudo o mais à nossa volta atua como coadjuvante na composição das impressões preliminares. Assim, consideremos de pronto que, ao chegar na Universidade, nosso estudante calouro de Biblioteconomia vê-se “instalado” no Anfiteatro do 6º andar do Edifício D. Pedro I da UFPR, onde transcorrem todas as suas atividades. Como desabafam estes entrevistados: “...No 2º grau você tem amigos e você chega na Faculdade tão sozinho! É você e Deus” (E. nº 9). “Quando eu entrei aqui... primeiro que eu não conhecia ninguém dos outros anos. O primeiro ano fica no 6º andar e a gente não vê ninguém. Isso é uma queixa geral [...] Eu achei um horror, não via a hora que acabasse o semestre porque eu estava me sentindo um peixe fora d’água!” (E. nº 8).

Essa alusão pode ser tomada em duplo sentido, se levadas em conta não apenas a eventual - maior, menor - dificuldade de recepção e/ou entrosamento do neófito com os colegas, seus pares e seu contacto mais contínuo, mas também a pouca informação recebida sobre a área e a respectiva unidade acadêmica durante o 1º ano do Curso.

Nos dois primeiros semestres, criando certa “ansiedade” pela demora em expor-se em sua aguardada inteireza, a aproximação com o preparo profissional específico (um grande desconhecido, lembremos) resume-se a apenas *uma* disciplina - a já referida Fundamentos de Biblioteconomia - e *um* professor da área. Um andar acima do ponto de concentração dos calouros, o Departamento, feição institucional do Curso em que nosso acadêmico ora se insere, afigura-se para a maioria esconso e fechado, possivelmente tão remoto e estranho quanto os caracteres da formação assumida. Observa a E. nº 7:

Acho que por ser um Curso pequeno, a gente fica num lugar escondido ali na Faculdade. Talvez devesse ampliar um pouco, não sei se isso é possível, tentar se mostrar um pouco mais. Acho que por ser pequeno você tem contacto com todos os professores, então no 1º ano você já vê um, já vê outro que você só vai ter no 3º, 4º ano. Então nesse ponto é superpositivo. Com aluno, a mesma coisa. Tirando o 1º ano, em que você fica no 6º andar e as outras turmas ficam no 7º andar e você não tem um contacto direto...

Embora registrando essa oportunidade de aproximação já pelo primeiranista com o Departamento, notamos que a mesma não consegue responder pelo encontro efetivo, se é factível nos depararmos adiante com pessoal antigo no Curso ou mesmo egresso que tem viva imagem dessa distância. Vindos de graduando e recém-egressos, aparentemente impulsionados pelo sentir-se “libertos”, os três depoimentos abaixo são bem enfáticos a respeito.

Revela-nos o E. nº 15:

...agora no final eu estou tendo mais contacto com os professores, porque vendo aquela porta [do Departamento] fechada... você não passa para dentro, você pára ali. Se alguém abrir a porta, você entra, caso contrário, você não entra. Então fica aquela barreira [...] Os alunos do 1º ano ficam com medo de entrar, ficam encolhidos...

Prossegue a E. nº 17:

Não é um relacionamento muito bom com todos os alunos, comigo sempre foi bom, não tive nenhum problema, mas aí o Curso é muito falho. Nunca teve nenhum jantar entre professores e alunos pra se conhecerem melhor. Depois que teve o jantar, quase na formatura já, é que a gente foi ver que o professor não é nada além da gente, ele é como a gente...

Conclui a E. nº 3:

A gente não tem muita liberdade, da portinha para cá o Departamento é do professor e para lá são as salas. Quando a gente se encontrava no corredor, tudo bem [...] A gente não tem muita ligação, muita intimidade [...] Quem é mais dado vem conversar no Departamento, mas quando se é mais retraído, saiu do Curso, nunca mais vai voltar aqui...

Para os que estão em pleno Curso, tal distanciamento pode estar traduzido apenas pelo fato de que sua presença ou procura pelo Departamento é em parte restrita, contida, seja pela imagem construída por si, seja pela que circula entre o alunado. É o que revelam entrevistados como estes: “...o Departamento parece um pouco fechado, atrasado, muitos alunos reclamam disso e acho que até você mesma já deve ter ouvido muito isso...” (E. nº 27) “...Eu noto até o Departamento fechado. Ele tem medo até que o aluno se aproxime” (E. nº 6) “...Aqui no

Departamento o pessoal é linha fechada [...] Você chega com medo porque não conhece as coisas, só que ninguém te dá uma chance. Ninguém te chama e senta pra conversar com você, que é uma coisa que de repente não vai demorar tanto...” (E. nº 13).

E há quem, ratificando a denúncia, suavize o caractere:

Acho... acho favorável o ambiente. Apesar de que eu não tenho muito contato aqui com o Departamento, sou mais fechada, você percebe [...] Parece que estou incomodando o professor se eu vier aqui. Eu me sinto assim. Não que os professores se neguem, imagine! [...] Ali da minha turma, ninguém, praticamente ninguém, são raros assim os que vêm... (E. nº 21).

De qualquer modo, neste instante soa bastante irônico o pensamento de ORTEGA Y GASSET (1946, p. 53) sobre a Universidade: “...Os imediatos donos da casa são os estudantes...”

Os traços negativos na descrição dessa ambiência, endossados em maior ou menor grau e independente de caracteres por três quartos dos entrevistados, podem então ser de algum modo “compensados” pela “seriedade” do Departamento de Biblioteconomia, lembrada como importante qualificação acadêmica por estes informantes: “Ah [o que ficou de positivo do Curso] é a seriedade. Porque quando falava em fazer na Federal: *lá nunca tem aula!* Bom, nunca aconteceu isso. Sempre tive todas. Bom, então o meu Curso é uma exceção” (E. nº 8). E confirma a E. nº 23:

Tem uma coisa que eu queria salientar: a questão de aulas, de cumprimento de horários, de greve, feriados, coisa assim. O Departamento é muito disciplinado, é difícil. Nossa, tenho vários amigos que fazem na Federal e reclamam *Ah, o Departamento é uma bagunça, ninguém quer saber de dar aula!* Então aqui a coisa é meio dura, é levada a sério...

Dessa característica é possível dizermos que se ajusta com perfeição e naturalidade a um campo notoriamente marcado, conforme reconhecido na literatura, por observância e cumprimento de padrões.

De todo modo, na retração discente assumida ao dizerem conter a presença nas instalações do Departamento, se entrevêem rastros de timidez, perceptíveis ao longo de mais de um manifesto. Um sentimento de exclusão ou

rejeição por parte dos colegas, embutido na opinião sobre seu meio universitário, aparece outrossim em diversas falas.

Partindo de uma maior ou menor barreira entrevista já nas primeiras semanas, pode a falta de entrosamento interdiscendente agravar-se e consolidar-se, do convívio social fatalmente contaminando a parceria em sala. Mesmo informantes que encaram ser o local de bom convívio ou ambiente “sem queixas” observam a existência de problemas “com os outros”. É o caso da E. nº 10: “Eu achei bom, a minha turma era legal, era bom estudar com ela [...] E aluno/aluno tinha muitas rixas, muita briguinha, mas na maioria das vezes eram mais amigos. Mas sempre têm aqueles com quem você não se dá...”

Convergem nesse sentido os depoimentos na direção preferida de “problemas de equipe”. Como coloca a E. nº 2:

Bem, eu acho que o relacionamento entre colegas sempre tem altos e baixos, acho que as pessoas estão tentando se identificar... Por exemplo, para fazer trabalhos procura-se as pessoas que têm características comuns e com afinidades, porque a gente já percebeu casos em que as pessoas são obrigadas a fazer trabalhos com pessoas com quem não se dão bem e aí não produziram bom resultado.

O conhecido fenômeno das “panelinhas” vem manifestar-se no grande grupo. Ele sinaliza falta de abertura, dispensabilidade de união, saliência de expoentes, contribuindo de todo modo para atritos e isolamento. Dizem-nos estes alunos, como que a criticar o sexo oposto, maioria em sala: “Com relação aos colegas... A realidade é que não cresceu, em termos de maturidade, é aquela forma de ‘panelinha’, e eu sou contra ‘panelinha’ [...] Não posso generalizar, mas em 30 alunos de uma sala, 10 ou 8 sempre trocaram de equipe, o restante não, é incrível!” (E. nº 19) “...era engraçado, não era nem panelinha, eram duplas ou trios!” (E. nº 27).

E a E. nº 26 confirma:

Existem ‘panelas e mais panelas’. Aqui é cada um por si e Deus por todos. Não tem aquela coisa do coração, eu vou mostrar a você, vamos nos ajudar, não tem. Eu sou, estou no meio de todo mundo, então quero falar com todo mundo. Agora, quem é quietinho, fica isolado, entendeu? Não gostei, acho a cabeça de todo mundo aqui... Não sei se a pessoa entra aqui e fica assim ou se já entra aqui *porque* é assim.

Essa denunciada ocorrência encaminha e atíça a rivalidade, presente e futura, como confirmam estes três entrevistados: “Aspectos negativos... Particularmente eu acho que os alunos, não sei o que acontece, não sei se nos outros cursos também é assim que funciona... Tem muita gente querendo ser melhor que o outro, mas *quero puxar o tapete daquele...*” (E. nº 24). “...Às vezes eu sinto assim... que há muita competitividade, muita falta de união. Entre todos. A gente sente assim” (E. nº 16).

Rivalidade. Começa no 1º ano. Quem vai pegar o melhor estágio, quem vai fazer o melhor trabalho. Você sai da Faculdade e vai continuar com rivalidade. Pode ser que tenha em outros cursos, mas o que eu vivo hoje é Biblioteconomia, e eu vejo muito isso. Profissional da informação, mas não passa informação [...] É um Curso em que as pessoas não podem ver ninguém se saindo bem (E. nº 9).

Acima de quaisquer caracteres - tributáveis a gênero ou comuns ao grupo em função da profissionalização assumida -, podem estar aí também esconsos prenúncios do eixo social promotor de uma competitividade de interesse para os padrões do mercado. Impulsionada por uma necessidade de auto-afirmação e sobrevivência que abriga as dificuldades próprias da área, fomentada pela tensão do grupo ou encurralada em um espaço de ação sem respostas condizentes, tal “agressividade” ganha força sem entretanto dar mostras de contribuir para crescimento individual e/ou coletivo, mas atuando, como acompanhamos, no rumo contrário. Essa noção nos acerca mais do campo de visão sociológico, fazendo entrar em xeque a dinâmica da totalidade de elementos em processo, o que abre espaço para a leitura na linha bourdieuana segundo a qual o espaço universitário é um meio social como outro, estando em jogo forças em busca de monopólio (CUNHA, LEITE, 1996, p. 36).

Não restrita a percepção ambiental discente à convivência aluno-aluno e à visão de Departamento/Coordenação, assinala igualmente aqui ou ali a impressão geral do professor de Biblioteconomia (“fora de sala”), bem como o contraste entre a realidade encontrada por quem chega e expectativas anteriores.

No primeiro aspecto, a sobrecarga desse docente e sua pouca disponibilidade são então mais a fundo demarcadas, reagindo nosso estudante de forma diferenciada. Prestemos atenção nestas duas entrevistadas: “Nunca tive

problemas... Bom, a gente sente que os professores não têm muito tempo, é difícil conseguir falar com eles..." (E. nº 22).

Acho que a gente devia ter uma amizade maior com os professores, mas sem interferir [...] Porque por mais que a gente não queira, os professores têm uma certa postura, né? A gente sente um distanciamento grande, não digo isso porque eu sou quietinha, eu conheço poucas pessoas que conversam e estão sempre na Coordenação, quer dizer, sempre procurando os professores, são poucos, bem poucos alunos... Os professores correm muito e não te dão muita atenção... (E. nº 13).

No tocante às expectativas gerais de quem adentra esse meio, por certo há desapontamentos possíveis, comuns, aliás, a todo acadêmico. Para uns o meio universitário de imediato impressiona pela pouca infra-estrutura, represada ainda pelo balcão da burocracia: "...Quando eu entrei eu achei que, por ser Universidade, era uma estrutura melhor..." (E. nº 13). "Muitas vezes eu precisei de coisas no Departamento, mas chega no Departamento existe uma barreira tão grande que a vontade que você tem é de largar tudo..." (E. nº 9).

Para outros, pela falta de unidade:

Bom, quando entrei na Universidade, imaginei o Curso, mas dentro do contexto da Universidade, ou seja, aquela união das pessoas em torno de um objetivo, uma causa comum, até social, porque o Curso é dentro da área de Humanas [...] mas o Curso é muito fragmentado no sentido de turma. Os alunos muito separados entre si, muita briga... (E. nº 27).

Por outro lado, emerge vez ou outra o desabafo da pressão sofrida ou partilhada pelo estudante no cotidiano de ensino, seu comentário sobre o tom formal predominante e um certo alheamento que o torna impotente ou força a lembrança de sua "condição inferior" de estudante. "Você chega até um certo ponto, dali você não passa. E não é visto o aluno como futuro colega. O aluno é *aluno*...", afirma a E. nº 6. A E. nº 25 complementa:

...a palavra certa seria essa: *rigidez*, que alguns professores têm em relação ao aluno [...] Alguns, não vou dizer todos, mas eu tenho experiência assim já de contato com alguns professores, eu achei que fora da sala eles são um pouco fechados, não têm muita acessibilidade. Talvez pelo fato de terem, justamente esses que estou te falando, essa visão mais voltada pro tradicionalismo. Então eu acho isso muito complicado...

Há outrossim quem, numa perspectiva mais totalizada, vislumbre traços de desunião também no corpo docente: "Acho que deveria haver uma união maior

até dos professores, ficam meio isolados, às vezes... Eu já vi isso em alguns professores” (E. nº 27).

Não sei exatamente como definir, mas a gente percebe enquanto aluno a questão do professor... Como é que está o relacionamento entre eles, enquanto professores/professores? Às vezes a gente questiona lá fora como é o relacionamento do professor para com seus colegas, mas a gente não sabe essas respostas... (E. nº 2).

Já despontadas na problemática motivacional, colocações como essas preocupam na proporção de seu impacto sobre o discente, sempre de algum modo em busca de um modelo, comumente percebido em seu mestre. Como nos lembra Paulo FREIRE, ensinar exige (também) “a corporeificação das palavras pelo exemplo” (1996, p. 38).

Guardando uma certa distância desse quadro representativo do meio em que se interpõe o estudante pesquisado, distinguimos com mais nitidez as grandes marcas denunciadas de “fechamento” - percebido ora em si, sempre no outro, não raro no Departamento de Biblioteconomia - e de falta de integração. Notamos que não só esses signos foram registrados pelo acadêmico, como tiveram um papel ativo na sua composição do traçado do Curso e da categoria, digamos, “pré-profissional” - por ora, classe de estudantes de Biblioteconomia.

Como grupo pequeno (por turma e no seu conjunto), teria esse Curso as condições de conhecimento e relacionamento facilitadas. A julgar pelos pronunciamentos colhidos, não as aproveita porém. Senões e queixumes a esse aspecto vinculados, anteriores e paralelos ao momento de ensino, descontam pontos na satisfação e motivação desse discente.

Cabe-nos neste instante revisitar aquele calouro confuso, em sua grande parcela colocado em uma formação estranha a sua vontade, interesse, poder de decisão. Um grupo mesclado por esses níveis preliminares de desencontro tanto quanto por diferentes graus de maturidade. Como interpreta o E. nº 27 ao se referir ao problema das “panelinhas”:

...Eu acho que na área de Humanas é bem comum isso daí, não é difícil [...] O pessoal de engenharia, por exemplo, são pessoas de média de idade baixa [...] têm uma turma já, aquela faixa etária ali, eles já vêm do 2º grau parecidos no modo de pensar. E aqui tem muita gente, quase profissionais, que entram já trabalhando em biblioteca - tem muita

gente assim -, e tem aquele pessoal mais 'bagunceiro', os mais novinhos, que não se encaixam no esquema dos mais velhos.

Se olharmos nossos entrevistados por esse ângulo etário, veremos que o grupo como que se divide em três segmentos: primeiro, um agregado de jovens até 25 anos, depois, um conjunto menor na faixa dos 27, 28 anos, e finalmente um contingente do mesmo porte que o primeiro com idade entre 32 e 42 anos. Há o mesmo número de pessoas previamente envolvidas com a área entre o grupo mais jovem e o grupo mais maduro, nenhuma na faixa intermediária.

Considerando efetivamente válido aquilo que cada qual toma como sentido e relevância, é-nos possível constatar a presença apontada de conflitos interdisciplinários derivados de mundos diversos e de diferentes maneiras de reagir aos estímulos - e desestímulos - da dinâmica dessa formação universitária, mas com o cuidado de atentar para o senso da pluralidade aí inserida. Isso quer dizer que o rótulo da idade, por exemplo, afeta um e outro de diferentes modos, já que a atribuição de seu significado e a construção de uma "escala" etária - em que a própria pessoa se vê encaixada -, ainda que produto fortemente cultural, é algo variável de pessoa para pessoa. Como nos confirma a E. nº 12, 35 anos de idade: "...Gostei do nível do pessoal, porque a idéia que a gente tinha seria de pessoal de idade, aquela coisa de bibliotecária, né? E cheguei lá, aquela meninadinha toda, toda alegre, feliz..." E também a E. nº 25, 40 anos de idade: "...Também na minha turma tem muitas pessoas de mais idade, assim com mais de 25 anos, acho que a maioria da turma tem mais de 25 anos, então isso aproxima, porque veja, eu tenho 40, sou uma das mais velhas, acho até que sou a mais velha, então isso aproxima as pessoas..."

Observações como essas relativizam ou amenizam o clássico "conflito de gerações", sem subtrair a noção de que preconceitos de todo naipe, não apenas de idade, sempre rondam a mente humana. De qualquer modo, é sobretudo para mentalidade e grau de sensibilidade de cada indivíduo que se dirige nosso entendimento do panorama traçado, percebendo entretanto nesse instantâneo pouca ação (discente, docente) para mudar o estado de coisas - um estado,

como pudemos ver, carente de conhecimento mútuo e maior interação, e longe, por conseguinte, da presumida Universidade.

Cumpre-nos recuperar de nosso referencial teórico para acrescentar a esses componentes de análise dois outros fatores contribuintes para sua compreensão: um diz respeito ao cunho objetivista tradicionalmente impresso à mentalidade de bibliotecário - sem folga de tempo para muitas discussões e reflexões -, outro, ao primeiro interligado, aponta para o perfil pouco interativo próprio desse profissional.

Envolta na teia dos processos da formação, a idéia de *corpo* (docente, discente, docente/discente, acadêmico em geral) precisa ser então grifada. Também fenômeno de dimensão social, ele nos aparenta uma apropriação distante em termos de Universidade em geral e da formação para Biblioteconomia em especial. Marcados pela predominância do individualismo e do isolacionismo inter e intradepartamental, estamos a confirmar a noção de que ambiente universitário e biblioteconômico comportam dificuldades no plano do entrosamento, da comunicação, da reflexão conjunta e do genuíno debate de idéias, perdendo com isso - além do relacionamento humano - o processo de aprendizado e a geração de conhecimento. Reste claro que a idéia de busca de integração que essa assertiva transmite percorre caminhos diversos da mera função de adaptação ou procura do equilíbrio, esta perceptível, aliás, em alguns dos manifestos discentes.

Se ora retomarmos os já delineados traços comuns de nossa Biblioteconomia, vamos novamente nos defrontar com alguns caracteres do porte aqui referido, como os observáveis no diretivismo da ação propulsora da profissão e seu ensino no país, levada a cabo por "grupos de elite"; na escassa conversa entre escolas e seus pares, bibliotecas/unidades de informação, mercado de trabalho, categoria e (cada um dos) órgãos de classe; na hierarquização dos diferentes tipos de bibliotecas e respectivos profissionais; na resistência, enfim, a ações inter/multidisciplinares e, principalmente, na visão endógeno-corporativista expressa na segregação a outras áreas e a outros trabalhadores que não *bibliotecários*.

Parte do complexo que denuncia, nosso estudante manifesta-se todavia contrafeito com a comunicação/informação falhas e o baixo índice de colaboração vivenciados. Prenunciando tais desacertos vida profissional afora, relaciona a precariedade de entrosamento/cooperação enunciada com os caracteres do campo de atuação da Biblioteconomia, por natureza imbricada com todos os ramos do conhecimento e deles dependente para composição das informações que ela seleciona, trata, disponibiliza, acessa e dissemina na sua própria constituição como saber.

“Acho que nessa turma tem muita gente egoísta, entendeu? Como bibliotecários nós temos de ter uma visão de cooperação”, diz-nos a E. nº 24. “É engraçado”, completa a E. nº 9, “quando você está no 1º ano as pessoas dizem que você tem que passar informação, que você é um ‘profissional da informação’, que você está ali sempre pronto para ajudar as pessoas, e na verdade, quando você precisa são poucas as pessoas com quem você pode contar”.

Pelo mesmo viés nosso interlocutor percebe, embora às vezes de modo ingênuo, a falta de aproximação entre a categoria ou com os organismos de classe: “O Departamento não conseguiria junto com a Associação ou com o Sindicato uma maneira de apresentar a gente para a classe...? A gente fica tão perdida! Será que eles sabem que eu me formei? A gente não conhece a classe, não conhece ninguém, quem fez estágio, conheceu, quem não fez, não conheceu...” (E. nº 3) “Tem alunos que já se formaram que não querem nem passar perto da Reitoria, não querem contacto com ninguém, nem com o Sindicato ou Associação. E falando nisso, eu acho também que deveria haver uma interação maior do Sindicato com os alunos, porque é essencial os alunos saberem dos seus direitos e deveres” (E. nº 15).

A primeira parte dessa última afirmativa acende uma preocupação adicional, já prenunciada em fala anterior da E. nº 3 nesta mesma categoria (“...quando se é mais retraído, saiu do Curso, nunca mais vai voltar aqui...”), pois contraria a definição de uma Universidade parte do conjunto social a que se destina, aberta à educação permanente, nunca extemporânea e sempre necessária. Como argumenta NÉRICI, a Universidade precisa constituir-se em

verdadeira *comunidade de trabalho* entre professores e estudantes, em ação *integrada* [grifo nosso] (1993, p. 56).

Pensando mais a fundo sua formação, nosso aluno se manifesta sobre suas matérias de ensino em um conjunto de informações que denominamos a *experiência curricular vivenciada*, categoria a seguir.

### *A experiência curricular vivenciada*

Ao se aproximar ainda mais de seu objeto para manifestar-se a respeito, ocorrendo deter-se aqui e ali em sua descrição e crítica, o olhar-consciência de nosso estudante é acionado por novos dados, novos elementos, que então se entrelaçam, expandindo a tecelagem que o mesmo produz.

Para os fins desta categoria, respeitamos o sentido restrito de currículo percebido e expresso pelo estudante, qual seja, o daquela “listagem de disciplinas” afeitas à sua formação (Cf. DOMINGUES, 1986, p. 364). O retrato por nós levantado neste estudo encontra aliás na faceta curricular a sua mais forte e precisa tonalidade - como se falar sobre certa formação fosse tratar mera ou principalmente de suas matérias de ensino. Esse relevo insinuante torna-se porém mais admissível no atual momento da Biblioteconomia, forçada de todo lado e mais do que nunca a mudar (também) do ponto de vista de seus tópicos de estudo.

Como observou MILANESI, excluídas as disciplinas impostas pelo currículo mínimo, sempre as instituições discutiram as matérias de ensino para composição dos currículos plenos. Em um fenômeno sempre atual, “forças ditas conservadoras ou renovadoras lutaram para incluir ou excluir disciplinas, aumentar ou diminuir a carga horária”, provocando as mudanças (1983, p. 5). Entretanto, à vista da mostra de desencontros do aluno com seu programa de estudo, é-nos impossível desviar a lembrança do que já ORTEGA Y GASSET doutrinava: a Universidade deve ser a projeção institucional do estudante. Assim, alertava em seu *princípio da economia do ensino*:

É necessário partir do estudante médio e considerar como núcleo da instituição universitária, como seu torso ou figura primária, *exclusivamente* aquele corpo de conhecimentos ensináveis que for lícito com absoluto rigor exigir, ou o que é o mesmo, aquelas «disciplinas» que um bom estudante médio pode de facto aprender. Isso, repito, deverá ser a Universidade em seu primeiro e mais estrito sentido (1946, p. 53).

Nesta pesquisa o que sobressai de imediato ao observador ouvinte, reprisando a opinião geral sobre o Curso emitida, é o anseio por uma formação mais avançada, em sintonia com o mercado atual e emergente, fortalecidos e enfatizados conhecimento de novas tecnologias e visão administrativa ou gerencial. Nessa tendência se perfilam em massa, sem outra distinção, tanto alunos de 3º e 4º anos quanto recém-egressos, estes últimos com maior sustentação argumentativa face à vivência diferenciada - ainda que pequena - do campo real de trabalho.

Feito esse destaque, é-nos possível a grosso modo ordenar as observações levantadas identificando dois tipos de comentários: os que tratam de questões conteudísticas ou de arranjo curricular em geral e aqueles que dizem respeito a disciplinas nominadas.

O primeiro conjunto exprime algumas preocupações temáticas mais abrangentes ou problemas vagos com periodização e carga horária de disciplinas, um agregado de observações tão variadas quanto genéricas. Emitidas após o desabafo maior referido parágrafo acima, notamos desta feita nos entrevistados certa dificuldade em ordenar os elementos incomodantes na atual estrutura curricular do Curso. Na maioria das vezes, tais registros ficaram tão soltos quanto inconclusivos, mas de qualquer modo traduzem maior ou menor grau de insatisfação discente e precisão de mudanças.

Em síntese, tais informes apontam na direção de:

a) Disciplinas “desnecessárias”, sem acordo quanto a que disciplinas seriam, porém mais visivelmente centradas - reafirmando a contradição interior da formação do bibliotecário - na dose técnica e/ou nas disciplinas gerais. A mesma consideração de excesso e dispensabilidade pode ser estendida a conteúdos dentro de disciplinas: “Tem muita coisa que a gente não aproveita de todas as matérias”, diz a E. nº 17, “Acho que deveria ter um enxugamento, pegar

os itens principais...” E reforça a E. nº 26: “O 2º ano é praticamente assim... ‘técnica pura’. Depois pra mim se tornou repetitivo, tudo a mesma coisa...”

b) Má distribuição de matérias de ensino e de carga horária, corroborando o enfoque do item anterior. Como explica a E. nº 5: “...Eu não digo que tem coisas erradas, estejam dando coisas desnecessárias, mas u’a má estruturação daquilo [É preciso] distribuir melhor a carga horária, tirar de algumas para aumentar outras, criar coisas novas!”

c) Mais disciplinas e mais optativas, observadas as lacunas informacionais percebidas em sua formação pelos entrevistados, em linhas gerais já assinaladas. É o que apontam, por exemplo, estes entrevistados: “Colocar mais disciplinas, tentar atualizar o currículo...” (E. nº 7) “...As optativas também são muito complicadas, tem optativas que não têm muito a ver. Nunca aparece optativa e você tem que fazê-la e quando você faz não é aquela coisa maravilhosa...” (E. nº 9).

No quadrante dos informes diretamente associados a disciplinas existentes, com diferentes graus de ocorrência e profundidade de comentário, encontramos menção específica a Fundamentos de Biblioteconomia, Produção dos Registros do Conhecimento, Estágio Supervisionado, Linguagens de Indexação (I e II), Organização de Bibliotecas, Seminário sobre Atuação Profissional, Metodologia da Pesquisa (em Biblioteconomia), Automação (em Bibliotecas), Fontes de Informação (Geral e Especializada), Catalogação, Ciência da Informação, (Fundamentos de) Administração e Planejamento Bibliotecário, bem como a disciplinas de cunho não-profissional, com ênfase a Língua Instrumental - Inglês e a (Introdução à) Psicologia.

A ânsia pelo aprendizado próprio da área esclarece o sentido dado à disciplina de Fundamentos de Biblioteconomia, citada na categoria *contornos da motivação discente* porquanto gravada na memória do estudante como a apresentação da área em que se inseriu. É o que nos fazem ver estas colocações: “...Acho que essa disciplina no 1º ano é muito importante justamente por isso, muitos alunos que entram não sabem o que é, entram por 2ª opção, porque a mãe quis, entram assim meio induzidos, então se essa disciplina for bem

aplicada, bem orientada, já muda completamente a visão do aluno...” (E. nº 23). “O que eu mais gostei do Curso foi Fundamentos [...] Até hoje não consegui me desfazer de nenhum texto do 1º ano. Tenho tudo guardadinho, porque aquilo realmente me ajudou no Curso inteiro...” (E. nº 3).

A mesma razão serve para entendermos por que o estudante quer ver reunidas no 1º ano do Curso todas as disciplinas “gerais”. Argumenta a E. nº 17: “Eu acho que tem muitas matérias no último ano que deveriam ser no 1º ano, como História... não História, aquela matéria dos autores paranaenses”. E a E. nº 10 completa o raciocínio: “...porque no 4º ano a gente está no final do Curso, a gente quer aprender coisas diferentes, não ficar vendo Literatura...”

Esse grupo de disciplinas, ditas matérias de formação geral, básica ou complementar, é geralmente tratado pelo estudante como conjunto “externo” à área e, pelo mesmo motivo, subestimado - ou tardiamente avaliado - em sua contribuição. Como bem expressa o E. nº 27: “No 1º ano o professor informava que tinha disciplinas de outros cursos, eu não entendia o porquê. Hoje em dia a gente reclama que não tem...”

Nessa esfera percebemos estar a criticidade do aluno associada ou a experiências negativas localizadas ou a uma leitura pessoal - diferenciada, portanto - de interesse e afinidade pelo tema, por conseguinte nem sempre atenta ou bem instrumentada quanto ao contributo possível desse estudo “estranho” na educação do bibliotecário. A fala do E. nº 19 é bem elucidativa: “Veja por exemplo no curso de disciplina XZ. O primeiro professor que tive estava totalmente despreparado, não tinha didática nenhuma, capacidade de expor a disciplina na frente, promover a curiosidade do aluno. Isso fez com que muita gente ficasse desmotivado *mesmo*...”

Poderíamos então afirmar ser também crônico o embaraço ocasional do Curso de Biblioteconomia com disciplinas oferecidas por outros Departamentos da UFPR, problema recorrente ainda sem solução. Em um plano mais abrangente de leitura não podemos desconsiderar que tanto a reação refratária do estudante face a disciplinas “de fora” quanto as dificuldades da respectiva oferta e

manutenção adequadas atuam no sentido inverso da inter/multidisciplinaridade que o mundo presente requer.

Entre as disciplinas a cargo de outras unidades, há aquela tida como indispensável: sobressai em 60% dos manifestos a menção a Língua Instrumental - Inglês, cujo domínio é amplamente reconhecido como requisito fundamental para atendimento ao mercado, tanto quanto para acompanhamento da literatura da Biblioteconomia e acesso a seus instrumentos. A E. nº 6 é enfática a respeito: “Eu acho que o aluno de Biblioteconomia tem que fazer Inglês desde o 1º ano ao último ano, ele tem que sair de lá sabendo. Sabendo falar e escrever Inglês!”

Embora admitindo a conveniência de estudar um idioma por conta própria, expõe o estudante as limitações de ordem econômica. É o caso, por exemplo, destas entrevistadas: “...Eu prometi para mim mesma que quando fosse sair do Curso iria fazer Línguas, mas até agora financeiramente não deu. Eu acho que o Curso deveria, durante os quatro anos, cobrar Inglês” (E. nº 4). “É caro um curso de Inglês hoje, com duas aulas por semana, quanto é que sai?...” (E. nº 8). Na mesma linha, a voz da E. nº 25 soa ainda mais convincente:

...eu vim de uma classe muito pobre, então eu lutei muito pra chegar até aqui, e sei que muitas pessoas que vêm pra universidade federal vêm na mesma situação que eu, na mesma posição, a gente não tem condições de fazer cursos paralelos [...] Então eu penso que, como no nosso Curso o inglês e o espanhol são importantíssimos (eu tenho visto livros maravilhosos na biblioteca em inglês sobre Biblioteconomia que eu não posso ler), o Curso deveria proporcionar isso.

Como no caso acima, alguns estudantes encaram a carência dessa habilitação de modo mais amplo, reivindicando a oferta de Inglês e/ou Espanhol, de todo modo disciplina(s) com maior carga horária, ao longo do Curso. Reivindica a E. nº 24: “...Inglês e o Espanhol, que tinha que ter desde o 1º ano, todos os anos, e uma coisa que se cobrasse realmente, *você precisa aprender, isso é essencial pra você, você tem que saber!*”

O perfil da disciplina, estrutural ou metodológico, é também lembrado, sendo expressa a necessidade de que seu ministrante imprima maior direcionamento à Biblioteconomia - uma solicitação costumeira, aliás, em manifestos em torno de disciplinas mantidas por outras unidades ou profissionais.

“...Inglês faz falta, e até o Inglês, se pudessem futuramente, deveriam colocar mais. Os textos eram gerais. Podiam colocar mais textos em Biblioteconomia...”, enfatiza a E. nº 12.

No que tange às disciplinas de cunho cultural, retomamos a clássica polêmica imbricada na construção escolar do bibliotecário, em um fenômeno não só brasileiro, como vimos, mas aqui acentuado. Acompanhando as colocações de CARVALHO sobre o currículo inicial de Biblioteconomia, lembramos que a inclusão de matérias culturais no currículo não se mostrou uma experiência bem sucedida: mal interpretada e conduzida, sem ter seus objetivos bem claros e incorporados pelos ministrantes, tais disciplinas paulatinamente se converteram em “ornamentais” (1985, p. 21) - o que ainda ecoa em boa medida atual e verdadeiro.

Não há neste estudo confluência perceptível entre aqueles que se manifestaram claramente a respeito das disciplinas humanísticas: enquanto uns as criticam, outros as enaltecem. Senão vejamos estes exemplos: “Gostei principalmente quando fiz o 1º ano, aquelas disciplinas de História... até deveria se pensar em outras disciplinas optativas ligadas a conhecimentos gerais...” (E. nº 14). “...História da Cultura, Português... eu acho que quem passou no vestibular já deve ter visto uma bagagem de conhecimentos, né?” (E. nº 12).

A segunda afirmativa, entretanto, ao propiciar a percepção de que a recusa às disciplinas culturais não é privilégio de “aprendizes de bibliotecários”, mas sim um movimento maior no compasso da profissionalização crescente que tomou conta da Universidade através da história<sup>15</sup>, fornece indícios de que efetivamente o “desconforto” do estudante de Biblioteconomia tanto pode ocorrer no mencionado contacto maciço com as técnicas no 2º ano do Curso como pelo pecado oposto, isto é, pela (reclamada) falta de informações da área no 1º ano - o que então nos leva a crer no predomínio aqui da facção especialista, conforme

---

<sup>15</sup> Como nos recorda Guilherme CRUZ ao discorrer sobre a evolução da Universidade, idéias iluministas e Revolução Francesa operaram “uma verdadeira inversão de valores” dentro dessa instituição: galgaram a primazia disciplinas com “utilidade prática imediata para o progresso material e econômico”, ficando em segundo plano as disciplinas de natureza especulativa e formativa (1964, p. 79-80).

sugere a afirmação da E. nº 10: “No começo do Curso eu cheguei quase a desistir, porque eram matérias muito chatas...”

Produção dos Registros do Conhecimento, não obstante no elenco de matérias de formação profissional, não deixa de ser um exemplo da perturbação separatista que afeta o alunado quando se trata de estudos alinhados no composto cultural. Cinco dos seis entrevistados que nominaram essa disciplina em seu depoimento a consideram excessivamente longa, repetitiva em relação a conteúdos já vistos ou desnecessariamente aprofundada, o que reforça nossa interpretação no parágrafo acima. Como nos diz a E. nº 9: “Produção dos Registros do Conhecimento eu não vejo tanta importância, é uma matéria que eu gosto, mas eu não vejo necessidade de ser anual, de forma alguma”. Por seu lado, a E. nº 26, defensora de um maior número de matérias de formação básica, geral e complementar, lembra-se dela para ilustrar o que falta no Curso: “...Acho que tinha que ter muitas matérias tipo Produção dos Registros do Conhecimento. Eu acho uma matéria... não é banal, sabe? Poderia ter uma outra grade, diminuir o horário dessa disciplina e colocar outras, sabe como?”

Já do ponto de vista profissionalizante, um dos aspectos salientes no elenco de mudanças preconizadas diz respeito a “estágio”, cuja visão discente extrapola a disciplina obrigatória integrante do currículo para constituir uma postura pré-profissional unânime altamente comprometida com a prática e com a proximidade/inserção possível no ambiente vivo das unidades de informação. Ouçamos estes depoimentos: “...Ele [o Curso] deveria ser acompanhado de estágio desde o começo. Eu acho que ele seria muito mais aproveitável. Inclusive por mim” (E. nº 8). “Se eu não tivesse feito estágio, agora eu estaria mais insegura ainda do que estou...” (E. nº 20).

Ao examinarmos nossos entrevistados no tocante a esse aspecto, verificamos que somente dois deles (impossibilitados de assumir outro compromisso) limitaram-se ao estágio obrigatório feito no último ano do Curso e outros dois iniciaram o contacto com a área de atuação no 3º ano. Dos demais, quatro tinham algum tipo de atuação na área anterior ao Curso, enquanto a grande maioria fez essa aproximação já no 1º ou 2º anos.

Conforme interposto na categoria *o conceito geral atribuído ao Curso*, existe uma grande e concorde valorização do estágio/serviço ao longo do Curso como suporte para motivação, entendimento e aprendizado da Biblioteconomia. Na realidade, é o mesmo colocado como condição *sine qua non* para que se efetive a referida formação. Ao reforçar essa valorização, GUEDES salienta que “no contexto de todas as metodologias, o estágio deve visar o estabelecimento de um elo entre o ensino teórico e prático, entre o saber e o fazer; o aluno tem contacto com a realidade, pratica o aprendizado direto e identifica-se com a profissão” (1980, p. 934).

Não está na afirmativa em si mas em seu “exclusivismo” e, portanto, no que pode a mesma subentender, o elo preocupante nessa expressão acadêmica excessiva em favor da prática - manifesto que aliás divide com a precisão de reforma curricular o teor dos pronunciamentos mais veementes. Vem à superfície nessa questão a vertente *ocupacional* do bibliotecário, o lado pragmático-produtivo exacerbado sobrepondo-se a considerações mais amplas e mais próximas do estado profissional; reforça-se outrossim a constatação de um ofício que, pelo viés único desse fazer responsivo, se percebe e se acredita mais do que ocupação, profissão. Nessa contingência, ou seja, “na falta do conhecimento teórico que sirva de base científica para o domínio da técnica”, observa CESARINO, “um método se revela: o empirismo. Conhecimentos se improvisam. Experiências bem sucedidas logo se transformam em regras aplicáveis a qualquer situação semelhante” (1973, p. 48).

Esse entendimento, compatível com a tradicional atuação bibliotecária em nível instrumental ou em gerência “condicionada”, partilha não raro da enganosa possibilidade de secionar teoria/prática ou, o que é pior, insinua dependerem dessa dicotomia sensíveis avanços no desempenho profissional. Nesse caso, a noção contamina os poros do processo educativo, insuflando a rejeição a teoria e conhecimentos tidos como acadêmicos e exaltando a prática pela prática, o que encaminha à mecanização do conhecimento como tendência observável no ensino profissionalizante em geral e biblioteconômico em particular.

Ao revisarmos nossos dados curriculares por esse viés, verificamos que o estágio e/ou prática profissional aumentou significativamente dos primeiros currículos plenos para cá, dando mostras do reconhecimento de seu papel na nessa linha de preparo pré-serviço. A proposta de *estágio supervisionado* anteriormente referida, implantada no Curso de Biblioteconomia como disciplina obrigatória, vigora até hoje com atualizações/adaptações na sua estrutura temática modular; mas esse espaço não parece satisfazer nosso estudante, ávido por contacto ainda mais livre e profundo com o campo de trabalho.

Observamos então que, contrastando com a referência discente praticamente unânime à necessidade de estagiar (“o mais cedo possível”), a experiência a que o estudante se reporta guarda pouco ou nenhum vínculo acadêmico direto com o Curso, sendo quase esquecida nas citações curriculares a alusão específica à disciplina Estágio Supervisionado. Em dois entrevistados que aí se detiveram prevaleceu aliás a idéia de que o mesmo é limitado e que não dá conta de propiciar a ensejada visão da realidade. Como eles próprios colocam: “O Curso em parte leva [para ver o que está acontecendo lá fora], porque ele manda você para o estágio, você faz seis meses de estágio supervisionado” (E. nº 9). “...Quer dizer, se eu não fizer estágio em outro ano, só o obrigatório não adianta” (E. nº 20).

Nessa abordagem pragmatista da formação do bibliotecário podemos acumular aquela dezena de comentários dos entrevistados relacionados com Organização de Bibliotecas e Linguagens de Indexação (estas últimas enfocadas pelo viés notacional limitado aos dois grandes sistemas decimais de classificação), os quais sublinham a importância dessas disciplinas ao basicamente requererem: mais tempo<sup>16</sup> ou desdobramento para a primeira, revisão da sistemática de trabalho, no caso das segundas, mais prática em “laboratório” ou “*in loco*” para todas elas. A ênfase no estudo de esquemas de

---

<sup>16</sup> O fator *carga horária* provocou divergência no manifesto de Linguagens de Indexação relativo à parte da Classificação Decimal Universal (CDU): embora permanecendo de acordo quanto a dificuldades no domínio desses conteúdos, o grupo dividiu-se entre os que consideram excessivo o tempo aí investido e aqueles que o sentem insuficiente.

classificação em detrimento da indexação verbal não deixa de trair um aprendiz de bibliotecário ainda preso aos limites convencionais e estreitos de atuação.

Duas das entrevistadas esclarecem como vêem Organização de Bibliotecas, uma disciplina, como o próprio nome diz, afeita a acervos: “Organização de Bibliotecas poderia ser anual...” (E. nº 9). “...Talvez uma disciplina específica sobre todos os procedimentos que envolvem multimeios e outra que abordasse a questão da restauração e preservação de materiais informacionais...” (E. nº 23).

O manifesto abrangente da E. nº 20 sobre Linguagens de Indexação é por sua vez representativo: “...Indexação é uma coisa que eu sinto bastante [falta] Eu não consegui absorver muito essa disciplina e hoje tenho um pouco de dificuldade nisso...”

Também com o “poder fazer/acontecer” inerente ao universo concreto podemos relacionar a recordação positiva de três dos entrevistados sobre a disciplina Seminário sobre Atuação Profissional; deve porém ser igualmente associada com o vislumbre da ensejada maior integração, deficiência da Biblioteconomia anteriormente tratada, uma vez que possibilita encontro de professores e alunos de todos os anos, além de convidados de fora. “Eu acho que é um ponto forte [do Curso] essa promoção daquela atividade do Seminário de Atuação Profissional, é uma prática que oferece oportunidades aos alunos...” afirma a nº 18. E a E. nº 5 rememora: “Gostei de Seminário ... Envolve. Você se distrai, brinca. Meu estágio era assim”.

Sobre a questão teoria e prática, enfim, é possível concordar com KNYCHALA (1981, p. 53), retomada por NASTRI (1992, p. 97), de que de fato o ensino profissional eficiente exige equilíbrio entre os conceitos teóricos e sua aplicação, sendo incorreto presumir a teoria trabalhada apenas na sala de aula e a prática reservada somente para o estágio do aluno na biblioteca ou para sua prática profissional.

No pólo oposto da leitura de que o pensamento e o conhecimento se restringem à ação, a problemática da “pesquisa”, embora tratada pelo viés de disciplinas (Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia I e II, no atual currículo),

provoca celeuma. Nada de novo e nada a surpreender, se estamos diante da Biblioteconomia notoriamente marcada pelo *fazer*. Essa discussão atinge nosso conhecido ponto fraco, qual seja, a (incipiente) produção de conhecimento.

O campo de Biblioteconomia, conforme já levantado, não se destaca pela expressão de sua produtividade de saber. Em 1970, no intuito de dar o primeiro passo para preparar bibliotecários sensíveis a essa causa, e assim revestir de maior capacidade crítica e cientificidade a área e a profissão, o Curso incluiu metodologia da pesquisa em seu currículo. Como lembra CESARINO, referindo-se ao então currículo pleno da Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):

A cadeira de Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia foi criada com o objetivo de iniciar o estudante na área de pesquisa. Seu conteúdo abrange etapas da pesquisa científica e campos de aplicação. Esta disciplina é uma das tentativas mais sérias para dar à profissão um caráter científico, onde o profissional domine realmente os instrumentos metodológicos para resolver os problemas que se apresentam, e não apenas faça tentativas de aplicação de técnicas já conhecidas (1973, p. 55).

Sem entrar na discussão causal, encaramos o baixo índice observado de produção de nossos egressos nesses quase trinta anos como uma demonstração clara de que tal objetivo ainda não foi atingido. Por outro lado, já há algum tempo os docentes do Curso exteriorizam informalmente uma especial preocupação com o desempenho médio geral dos alunos no que diz respeito à sua expressão escrita, deficiência esta reconhecida pelo educando<sup>17</sup>.

Inserida no 4º e último ano, a disciplina de Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia parece constituir a hora mais temida pelo estudante: simboliza o desconhecido em uma ação inteiramente nova, antes não ensaiada. Nessa ambiência, em que pese o nível qualitativamente ascendente observado nas monografias dos últimos anos, do ponto de vista discente a pesquisa via de regra ainda se mostra muito mais um desafio pessoal no plano de um encargo acadêmico atrelado ao orientador A ou B - tarefa em que muitos graduandos sucumbem pela sua fragilidade de conhecimento e/ou redação -, do que propriamente uma produção final derivada de um curso universitário

---

<sup>17</sup> Nos informes colhidos para este estudo houve menção a essa dificuldade assumida.

profissionalizante, que como tal requer, quando pouco, um ensaio voltado à crítica (pró-intervenção) da prática.

Assim, naquela parcela de participantes que se pronunciou especificamente a respeito do tema (5 dos 8 egressos, 5 dos 9 graduandos e 2 dos 10 terceiranistas entrevistados), as manifestações prevalecentes construíram para a elaboração do produto dessas disciplinas (monografia de conclusão de Curso) a imagem de uma experiência predominantemente negativa, traumática ou desanimadora. Independente do resultado final dos que já cumpriram a etapa, destacaram os informantes a necessidade de um prazo maior para o preparo e realização desse trabalho. É o que transparece nos depoimentos a seguir.

Conta-nos a E. nº 17 que chegou a pensar em parar quando enfrentou essa etapa: "...Ficou [como impressão do Curso] a pressão da monografia, ficou marcado. Acho que tinha que haver uma preparação maior para a monografia, mais tempo". Enquanto em outro ponto ela mesma reconhece: "...A minha monografia foi uma contribuição grande, eu vi que a gente pode ainda arrumar alguma coisa no Curso". Juntamente com a ausência de uma base científica para seu pleno desenvolvimento, o fator exiguidade de tempo foi referido já em 1973 por CESARINO como um dos obstáculos enfrentados pela disciplina Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia na consecução de seus objetivos (p. 55).

Outra egressa, a E. nº 7, também inclui esse trabalho como uma das negativas lembranças que leva do Curso: "Monografia, que é o trauma de qualquer um. Talvez a monografia devesse mudar... Mas acho que a monografia é medo mesmo, porque você nunca fez um trabalho desse tipo de pesquisa. E você vai fazer justo no último ano, em que a cobrança é maior, onde você tem aquela obrigação de passar..."

Igualmente se entrevêem sinais de que essa representação negativa se alastra do último ano para os anteriores, formando nos próximos graduandos concepções construídas sobre esse imaginário. Como nos contam estes dois terceiranistas: "Dizem que o 4º ano é uma tortura, monografia, dizem que é muito difícil trabalhar com isso daí ..." (E. nº 27) "A monografia? Tirar essa tese oral, ter que defender, eu acho que isso dá um medo!" (E. nº 26).

Pode tal sombra igualmente afetar o estudante em fase de conclusão: "...criou um mito em torno da monografia, e é prejudicial porque a gente fica naquela... Claro que a gente sempre tenta fazer o melhor, mas parece que aquilo fica como uma cruz pra gente carregar..." (E. nº 12).

Logramos ainda assim encontrar dois manifestos altamente positivos sobre a realização desse trabalho, por certo um baixo índice para quem pretende com essa iniciação à pesquisa estimular produções futuras: "Com a monografia", diz-nos a E. nº 3, "eu consegui ver muita coisa no Curso que a gente não dá valor. Foi onde eu pude mostrar o que sabia. No último semestre, em três meses, é que eu fui realmente aproveitar um pouco mais o Curso..." E complementa a E. nº 10: "...Eu gostei de ter pesquisado. Você faz, você se empenha! [...] É ruim porque você tem pouco tempo [...] É difícil, a gente reclama, chora, esperneia, mas é bom. Para mim foi superbom."

De todo modo, a problemática da pesquisa se afigura uma questão-chave no desenvolvimento do Curso e da profissão. Como corrobora WITTER ao tratar do meio acadêmico como espaço de produção do conhecimento:

A teoria se constrói aos poucos a partir da pesquisa, e a biblioteconomia é uma área interdisciplinar por excelência, fusão de várias áreas. Com o tempo, essa fusão deverá fomentar uma nova teorização que vamos construindo na medida em que tivermos mais pesquisa (1996, p. 24).

Nenhum porém dentre os reclames discentes deste estudo se compara ao pleito da Informática, tema explícito em 24 das 27 entrevistas. Objetivamente, por um lado ela responde, linguagem própria, como instrumental básico da profissão; por outro, representa para a formação e seu desempenho condições reais de avanço - e sobrevivência - em terreno de trabalho. Subjetivamente parece contribuir, antes mesmo da testagem e retorno, para elevar, pelos caminhos da auto-estima e auto-imagem, a percepção do *status* profissional.

As reivindicações quanto a Automação se resumem a sua ampliação e aprofundamento no Curso e ao aprendizado efetivo em máquina, incluída a reivindicação de acesso dos alunos ao Laboratório do DEBI: "Eu colocaria Informática nos quatro anos..." (E. nº 6). "Automação, principalmente [falta no

Curso] Acho que o Laboratório de Informática deveria estar disponível para os alunos, a gente precisa disso” (E. nº 22).

Com a informatização se entrelaçam não apenas perspectiva geral do preparo da profissão como menções pontuais feitas a Fontes de Informação, por exemplo, em que o papel das Fontes Gerais praticamente se anula diante das Especializadas, em um sintoma da especialização crescente a que já nos referimos: “...a gente poderia incluir as pesquisas na Internet também nas Fontes Especializadas, porque a gente fica só no livro...” proclama a E. nº 12. Nesse mesmo enfoque, Catalogação é outra disciplina lembrada: “...aquelas fichinhas estão completamente fora da realidade, não têm memória, entra o recurso do computador [...] Então por que não inovar a parte de computadores dentro da catalogação para aprofundar um pouco isso daí também?” (E. nº 19).

Egressos que não contaram regularmente com o Laboratório de Informática do Departamento de Biblioteconomia, bem como alunos do último ano que tiveram a exposição da disciplina de Automação prejudicada por troca/falta de professor, mostraram-se especialmente carentes desse conteúdo. Como nos conta a E. nº 8: “Uma coisa que eu sempre senti falta foi uma matéria que eu fiz no 4º ano, que eu não tive, que eu não liguei um computador: Automação em Bibliotecas. Tivemos na biblioteca com um retroprojeter!” E a E. nº 20 ratifica: “...não tivemos nada, absolutamente nada! [...] Ele [o professor] levou algumas vezes a gente no Laboratório, com toda aquela parafernália dele, e só ele ficou no micro...”

Torna-se aqui mais visível o já referido elo entre conteúdo/metodologia, que por esse mesmo viés se assume atuação docente demarcada, uma vez que não pode o momento de ensino ser dissociado de seus agentes: existe um aluno X, um grupo de alunos Y, que interagem entre si e com o professor Z ao discorrerem sobre dada temática. Paradoxalmente - se considerarmos o pouco que representa em sua medida de valor circunstancial -, essa crítica localizada a disciplinas costuma ser mais generosa em informações do que as demais.

É também para o andamento variável da disciplina que pendem as menções antagônicas feitas a Ciência da Informação. Diz-nos o E. nº 1: “Eu gostava muito da Ciência da Informação, foi a disciplina que eu mais gostei...”

Enquanto a E. nº 14, que afirmara ter apreciado todas as disciplinas, tecnicistas ou não: “Ciência da Informação, eu fiquei decepcionada porque eu achei muito teórica...”

No que diz respeito à saliente demanda por novas tecnologias impressa nos depoimentos discentes, é interessante percebermos que, na medida em que carecemos de indícios da visão de um papel profissional mais ativo ou criativo a respeito e ressentimo-nos da falta de qualquer iniciativa de reflexão sobre o sentido ou os limites desse aparato, o mesmo não deixa de estar de algum modo associado às velhas técnicas, tão criticadas pela literatura e por eles próprios. Confirma-se pois, reformatada, a histórica marca tecnicista da Biblioteconomia, ora compondo intrinsecamente um novo paradoxo, não mais (ou não só) entre a técnica operacional antiga, repudiada, e a formação “enciclopédica”, mas entre técnica e tecnologia, como se nada aparentadas. Ou seja, mesmo aqueles que não se afinaram com as técnicas convencionais - reino em que os bibliotecários eram “os únicos sábios” - mostram-se reféns incondicionais da tecnologia, como a endossar a fragilidade da (suposta) elaboração da crítica anterior sobre o tecnicismo. Sobre os novos tempos, vale outrossim recordarmos o lembrete de Paulo FREIRE de que “nunca, talvez, a frase quase feita - exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos - teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai” (1992, p. 133).

Finalmente, compondo com novas tecnologias - e domínio de Inglês - o arsenal básico de melhorias cognitivas necessárias para essa formação bibliotecária, não podemos esquecer as reivindicações tocantes a Administração, enfatizadas por um terço dos entrevistados. Como na abordagem de Estágio, e até certo ponto na relativa a Informática, sentimo-nos novamente diante de um pleito de aprofundamento curricular que, sempre que lembrado, atinge a raia de molde ou perfil profissional. Basta revermos nosso histórico curricular para constatar que esse aspecto, uma demanda progressiva ainda não atendida à altura, não é recente.

Nesse âmbito merecem escuta as considerações de COSTA que, ao definir o papel dos profissionais frente às tecnologias de informação, aponta para um novo gerente:

É imprescindível que o profissional da informação, como agente social que é, faça uso das novas tecnologias de informação no intuito de propiciar a efetiva comunicação do conhecimento [...] As atividades requeridas na gerência eficiente, eficaz e efetiva da informação, através do uso de tecnologias, requer, indubitavelmente, formação interdisciplinar. A formação desse profissional não pode prescindir, portanto, de disciplinas que o auxiliem na gerência de informações, para que possa oferecer sua contribuição nesse processo (1995, p. 18).

No tocante a nossos entrevistados, seu manifesto a respeito do trato gerencial guarda ainda uma demanda mais “convencional”, não tão definido o casamento entre informação e tecnologia: “Bom, eu iniciaria aumentando a carga horária de Administração, custos, marketing, essa parte empresarial...” diz a E. nº 11. “Acho o técnico superimportante, porque o que você não souber organizar você não recupera, mas acho que falta mais uma visão da parte administrativa...” completa a E. nº 24. Também não nos parece estar sendo conferida a esse gerente uma responsabilidade mais ampla, como na definição apresentada por DRUCKER ao discorrer sobre a ascensão da sociedade do conhecimento: “um gerente é o responsável pela *aplicação e pelo desempenho do conhecimento*” [grifo nosso] (1994, p. 18).

Juntamente com Fundamentos de Administração, a disciplina Planejamento Bibliotecário é então lembrada: “Algumas disciplinas possuem carga horária excessiva e outras, deficiente [...] No segundo caso, por exemplo, Administração de Bibliotecas e Planejamento Bibliotecário...” (E. nº 23).

Imbricada com esse marcante anseio por condições de administrar aparecem então, em um toque que podemos considerar menos tecnicista ou tecnólogo e mais humano, a problemática das relações interpessoais. Como expõe a E. nº 13: “...o que eu penso do Curso ainda é que eu acho muito técnico, a gente perde tempo de repente com coisas que... não é que não sejam importantes, as disciplinas são importantes, mas acho que deve dar uma ênfase maior à Psicologia, Administração, a parte de relacionamento humano”. Ou o E.

nº 15: “Você vê profissionais que não sabem lidar com o público. deveria incluir relações humanas no currículo!”

Mencionado por oito dos entrevistados como significativa carência ao longo do Curso de Biblioteconomia - até para aliviar conflitos vividos no cotidiano do ensino -, esse tema é por eles relacionado tanto com Administração quanto especificamente com Psicologia Social. Para a E. nº 2, “...o Curso não dá a parte de administração para você saber gerenciar situações, sabe, problemas de relacionamentos, e eu acho que o Curso está pecando nesse sentido...” A E. nº 25, por sua vez, sublinha a relevância do assunto como tópico de estudo:

Eu acho que a Psicologia é uma matéria importantíssima dentro do Curso de Biblioteconomia e ela teria que ser ampliada, ao invés de termos Psicologia seis meses só, entendeu? Teria que ser no mínimo um ano, porque você trabalha numa biblioteca, você tem que ser um pouco psicólogo, tem que entender o relacionamento entre as pessoas pra poder ser um bom bibliotecário...

Novamente porém o estudante realça a importância de que os conteúdos temáticos e sua abordagem guardem relação com a área de sua formação profissional. É o que nos dizem entrevistados com estes: “...Eu acho que deve dar mais ênfase na área de Administração, à área de Psicologia, mas a Psicologia do relacionamento das pessoas, não aquela coisa de sintetizar a personalidade. Isso não cabe a nós, a patologia não cabe a nós!...” (E. nº 13). “A Psicologia que a gente teve no 1º ano foi terrível, não foi voltada para Biblioteconomia!” (E. nº 3).

Entremeio a essa farta troca de idéias sobre a temática curricular, uma última mas não menos importante questão advém: que foi feito do usuário, em nome de quem foram feitas ou apregoadas mudanças e melhorias, na formação e em serviço, desde os anos 80?

Efetivamente nominado e percebido como elo com a comunidade, vamos encontrá-lo (sempre em rápida menção) em meia dúzia de depoimentos, reclamada a pouca - ou abstrata - ênfase durante a formação. Dado seu porte acanhado como identidade própria no conjunto do debate, o registro sobre usuário e sociedade revela estarmos distantes do teor apregoado em nossos currículos e discurso, mas próximos do que a literatura crítica a respeito aponta. Como bem analisa o E. nº 27: “Pra um Curso que pretende ser humano, a gente

fala muito em trabalho com usuário... mas trabalha muito só ali dentro, sem contacto com a população”.

A E. nº 24 é outra estudante que se ressentia desse distanciamento de toda ordem: “...Atendimento ao usuário, trabalhar mais isso na prática. Acho que a gente vê isso na matéria teórica, um pouco, mas a gente vê que não é muito praticado fora [...] Se nós pensarmos só em colocar essa informação pra ele e não pensarmos nele em si, não vai adiantar nada!...” E é esta mesma entrevistada quem, pé no chão e olho em um futuro já iniciado, alerta sobre o novo usuário que precisamos ter em mente: “Hoje teu usuário não é mais aquele usuário que entra na biblioteca. Se você não cuidar disso...” Seu pensamento deixa no ar uma reflexão que do usuário se estende ao direcionamento da profissão de bibliotecário como um todo.

Enfim, “supõe-se que os currículos devam ser mudados na medida das transformações sociais e, antes disso, que eles possam, de fato, determinar mudanças tanto no processo de educação como na própria sociedade” (MILANESI, 1983, p. 5). Essa posição que se antecipa às modificações ao invés de simples e frouxamente responder a elas por certo mais uma vez se afina com as competências do foro universitário.

Sabemos também que todo esse cabedal de conhecimentos aqui aventado não se faz na formação ou no ensino um conjunto à margem, estanque, à disposição daqueles interessados ou obrigados a apreendê-lo, mas constitui parte de um todo que é processo, e como tal, dependente de outros elementos. Nessa cadeia, os componentes vivos que acionam tal movimento são professor e aluno.

Na categoria seguinte, composta a partir das percepções de nossos entrevistados sobre o docente de Biblioteconomia, teremos acesso às *imagens do professor conhecido*.

### *Imagens do professor conhecido*

Da figura do professor de Biblioteconomia podemos de pronto afirmar que se insinua em todos os vieses de nossa observação. Assim é que dele ouvimos falar em *contornos da motivação discente*, o *conceito geral atribuído ao Curso* e o *espaço acadêmico percebido*, sentindo-o nos bastidores em *a experiência curricular vivenciada*. Nada mais lógico e correto, tomado o processo de ensino em sua inteireza. Entretanto, o que aqui inova e nos interessa é o esboço traçado pelo estudante e os tons que imprime a sua descrição mais específica, contribuindo para que visualizemos enfim a “sala de aula” de Biblioteconomia em seus movimentos. Para respeitar esse prisma, novamente abstraímos quaisquer mapas classificatórios e conceituais, permitindo-nos acompanhar a lógica do estudante e com ele ver diretamente associados com o professor tanto suas características e estratégias de ensino, quanto elementos mais ligados a estrutura, construção, organização do conhecimento.

Verificamos primeiramente que um quarto dos entrevistados expressou uma imagem francamente favorável da atuação do professor no Curso, com boas referências a respeito, outro quarto manteve-se mais acrítico, apegando-se para limitar seu manifesto à previsível variação encontrada entre os diversos elementos de um corpo docente. Em cada um dos depoimentos desse conjunto foi entretanto detectado algum tipo de ressalva, fosse crítica localizada, fosse genérica, a postura ou a desempenho, fosse o lembrete da existência de exceções ou ainda o reclame da interferência de fator estrutural, como falta de professores. Quanto à outra metade dos entrevistados, seu julgamento foi mais explícito, às vezes veemente, no efetivo relato de itens negativos, ou seja, no elenco de razões de desagrado do aluno em relação ao professor, embora quase sempre também dando sinais cuidadosos de não se referir à maioria ou a todos os docentes de seu Curso.

As manifestações positivas sobre o professor do Curso dividem-se entre a consideração de aspectos de relacionamento, de conhecimento e metodologia de

ensino, incluída a oportunidade de expressão discente. Como notamos na fala destes entrevistados (registrada certa reserva, tal qual nos manifestos negativos): “Sempre achei ótimo o relacionamento professor/aluno. Tirando alguns...” (E. nº 8). “Olha, eu particularmente gosto da metodologia que é colocada para nós” (E. nº 2). “Nunca tive queixa [...] O professor sempre dá oportunidade de colocar a sua opinião, certa ou errada...” (E. nº 22).

A E. nº 23 por sua vez nos transmite uma visão efetivamente relativizada de seu próprio otimismo em relação ao docente que encontra em seu dia-a-dia:

O preparo, eu acho excelente, sim. Graças a Deus temos aqui professores bons, eu acho que aí é que está. Poucos, mas assim 'de peso', de peso mesmo! São poucos mas dão uma contribuição que às vezes até cobre o que os outros estão... Claro, faz uma faltazinha, não dá pra você dizer *Ah, tem professores ótimos* que você até esquece que teve uma falhazinha lá naquela disciplina. Não é assim, você sabe que teve, que poderia ser melhor, mas, digamos assim, 'que compensa'...

Interessante quanto a esses comentários favoráveis é que suas restrições, quando constantes não apenas para evitar uma generalização, apontam justo no sentido de alguma *qualidade* exaltada pelo colega. É a situação, por exemplo, da E. nº 2, que disse ter apreciado a metodologia mas sente problemas de relacionamento no Curso, este, como vimos, o aspecto elogiado pela E. nº 8.

Há também o caso em que essa contraposição pode ser encontrada em outro ponto da mesma entrevista. Assim temos a E. nº 25, que considera o Departamento de Biblioteconomia acessível, diz apreciar o ambiente em geral e também a didática - “Gosto da didática, gosto” -, e que reclamava há pouco (categoria *o espaço acadêmico percebido*) da rigidez dos mestres.

É importante observarmos como em certos manifestos a contenção da crítica - em termos de verbalização, não de percepção - ou a justificativa fácil para os defeitos visualizados se fazem associadas a um conformismo ou uma aparente baixa expectativa diante da oportunidade de acesso a uma instituição de ensino “público e gratuito” e/ou a um Curso superior de fácil ingresso. Isso evidencia um componente adverso - mais do que no Curso de Biblioteconomia, no âmbito do contexto universitário -, qual seja, o esvaziamento da capacidade de leitura crítica que, por princípio, toda Universidade que se preze propõe.

Prestemos atenção nestes recortes: “...Acho que os professores, pelo menos do Curso aqui, todos os professores têm dado o máximo, tem se esforçado bastante...” (E. nº 16).

Bem, eu percebo também que o professor... ele está sempre correndo atrás de alguma coisa. Eu percebo aquela ansiedade de correr atrás do melhor, de pesquisar [...] por esse motivo é que às vezes vem aquele texto de trezentos anos atrás, porque de repente o professor não tinha outra coisa, não tinha mais, não por incapacidade do professor, mas porque não existia, não existe outra coisa na área... (E. nº 6).

Podemos reforçar essa interpretação retomando a ênfase com que apareceram quando lembradas as menções à “seriedade do Curso”, “diferente dos demais da Federal” (V. categoria *o espaço acadêmico percebido*). Uma delas foi feita pela E. nº 23, que em depoimento anterior se referiu ao bom professor como um quesito compensatório diante das deficiências percebidas na formação.

Uma outra possibilidade de compreensão desse manifesto reticente pode estar esconso na *condição de aluno*, mencionada na fundamentação teórica e algo potencialmente capaz de frear ou inibir sua fala. Convém igualmente lembrarmos a cultura escolar como fator-chave interveniente na percepção do estudante, levando em conta que, em termos da Biblioteconomia, o conservadorismo histórico embutido nas manifestações de sua pedagogia predominante, tradicional e/ou tecnicista, tende a ser para o educando o encontro com um meio formal, em que os campos de atuação dos atores - tal qual as normas que alicerçam essa área do conhecimento - têm espaço, papel e falas predefinidos, impermeáveis, portanto, à discussão. Diante da segurança e rigidez emanadas de uma estrutura ambiente desse calibre - por natureza hegemônica -, a leitura discente do processo de ensino e de seus elementos está propensa a ser em boa medida um produto da incorporação pelo estudante, como novato nos meios universitário e profissional, do “argumento da autoridade”<sup>18</sup> instituído.

Embora não tenhamos descoberto diferenças substanciais no conteúdo dos comentários de estudantes de 3º ano, 4º ano ou egressos entrevistados (como de resto por gênero ou idade), encontramos em recém-formados depoimentos mais ricos - ou fortes, como este:

---

<sup>18</sup> Cf. Pedro DEMO (1995), *Metodologia científica em ciências sociais*, p. 41-58.

Acho que os professores se colocam muito reservados em relação aos alunos. Para mim é bom falar porque eu já me forneci e estou fora, e então eu não vou ter medo de me expor. No Curso fica claro: ele é professor e eu sou aluno. Foram poucas matérias que a gente teve contacto de trocar idéias, poder conversar um pouco mais... (E. nº 3).

MENOU confirma tais considerações ao discorrer sobre cultura e educação de profissionais de informação nos países em desenvolvimento, quando observa que hierarquia e autoridade têm presença marcante em muitas sociedades do hemisfério sul, e que “passividade e obediência são, frequentemente, percebidas pelos estudantes como o meio mais seguro de obter o seu diploma” (1996, p. 303). Precisamente o que confessa a E. nº 3 ao relacionar seu acomodamento ao aviso dos colegas “mais experientes”: *“Você não crie caso, não crie caso porque você jubila! - e ninguém vai querer ficar no Curso mais do que quatro anos”*.

Os comentários mais neutros ou nada “comprometedores” em relação ao professor de Biblioteconomia partiram por sua vez de entrevistados que se demonstraram, se não satisfeitos, adaptados ao Curso e seu andamento. É o caso da E. nº 5, que se definira sem expectativas em relação à formação em Biblioteconomia: “Sou fácil de me adaptar às coisas...” E adiante: “Tem poucas exceções de você levantar de manhã e dizer assim *Pelo amor de Deus, vou ter aula com aquela pessoa!*”

Fica enfim patente a idéia geral de um grupo mesclado por diferentes realidades, imagens positivas e negativas de professor e de espaço de ensino filtradas pelo aluno, como este que nos diz: “Tem aulas que dá vontade de ver, outras você já fica meio assim...” (E. nº 20). Algo que Maria Isabel da CUNHA nos ajuda a melhor entender com a primeira de suas conclusões na já referida pesquisa sobre *o bom professor e sua prática*:

A idéia de *BOM PROFESSOR* é variável entre as pessoas porque contém em si a expressão de um valor. O momento da vida das instituições escolares determina, em algum grau, a situação do aluno. Esta situação cria necessidades. O professor que responde a elas tem maior probabilidade de ser considerado o melhor (1994, p. 159).

Debruçando-nos agora sobre o contingente de falhas docentes percebidas, verificamos na revelação do mau retrato do professor do Curso de Biblioteconomia um docente conservador, categórico e refratário à crítica -

distante do aluno, portanto -, carente de melhor didática, outras estratégias e recursos de ensino, desmotivador enfim. Como bem expressa o E. nº 15:

Teve professores que deixaram a desejar, não tinham conteúdo nem didática para dar aula. Pode ser maravilhoso lá fora, mas aqui...! Isso é complicado, porque desestimula, você pensa *Segunda-feira tenho aula às 7:30 com aquele professor que não passa nada... Pô, eu vou ficar em casa dormindo!* Desestimula e você acaba perdendo o ano e até a vontade de continuar o Curso. Porque tem alunos que trancam o Curso até mudar o professor...

Em busca de um perfil mais detalhado desse docente logramos classificar todos os caracteres negativos apontados por nossos entrevistados em três tipos: os atitudinais, os de habilidade docente (aqui relacionados a formação como professor e desempenho didático) e os tocantes a conhecimento e experiência profissional. A riqueza dos informes atesta estarmos no caminho da crítica séria, dissociada de nota, como faz questão de esclarecer nossa E. nº 5: "...Uma coisa eu posso garantir: [reclamar do professor] não tinha nada a ver com minha nota, porque eu tinha notas boas".

Se examinarmos apenas os catorze entrevistados que se manifestaram mais incomodados com a questão docente, veremos que as reclamações quanto a atitude e didática se equivalem com precisão, nelas imbricadas duas referências ao aspecto (falta de) conhecimento. Tomando entretanto para análise não apenas esses reclamantes, mas todo o universo de comentários desfavoráveis em sua pluralidade de ocorrência - inclusive ao longo do mesmo depoimento -, desconsiderada pois a procedência de um estudante mais satisfeito ou mais insatisfeito com seu professor, forma-se finalmente o panorama que precisamos enxergar: as marcas indesejáveis no professor que quase todos somos, um pouco ou muito, às vezes ou sempre, mas que comumente só imaginamos *no outro*.

Há na composição desse quadro um equilíbrio entre os problemas de natureza atitudinal e didática percebidos, com uma leve predominância - duas menções apenas - do primeiro sobre o segundo. Desse conjunto, que ora envolve vinte e quatro entrevistas, três estudantes aparecem com restrições a ambos os aspectos. Quanto às referências relativas a conhecimento, partem de sete entrevistados, dos quais três se concentraram nesta carência específica para

definir o problema docente em Biblioteconomia, enquanto os demais se dividiram por igual em críticas também a questões de postura ou metodologia de ensino. Como explica LUCKESI, “ao assimilar os conhecimentos, o educando assimila também as metodologias e as visões de mundo que os perpassam. O conteúdo do conhecimento, o método e a visão de mundo são elementos didaticamente separáveis, porém compõem um todo orgânico e inseparável do ponto de vista real” (1996, p. 127).

É chegado o momento de ouvirmos com humildade e ainda maior atenção a fala discente.

Reforçando a visão departamental predominante que conhecemos na categoria *o espaço acadêmico percebido*, autoridade, distanciamento e não-interação sinalizam o rumo das manifestações discentes em que a postura docente foi o/um tópico apontado.

Assim, a “seriedade docente” referida em termos de ambiente vivenciado não fica nos corredores ou nas dependências do Departamento de Biblioteconomia (como se isso fosse de fato possível), mas entra em sala: “Não é em todos os professores, mas em alguns você encontra certa barreira”, diz a E. nº 9. “Alguns professores a coisa é superaberta, você se sente bem, você pode chegar, perguntar, em outros você sente algumas barreiras...”

Tal postura docente radicalizada, corremos outros riscos, como a ocorrência presumida de “perseguição do aluno”, com alto poderio de perturbação no alunado. Um espectro da pedagogia de antanho, mas que foi encontrado nestes depoimentos de recém-egressas:

*...Olha, não fique na dependência, porque se eles não forem com a sua cara, você jubila! Essa a visão que todo mundo passa para o pessoal de fora. Falam que é fácil entrar no Curso, mas é difícil de sair [...] Se eu fosse professor do Departamento, mudava a postura 'Eu sou rainha, não posso sair do meu trono'. Trabalhar com o aluno. Eu sei que deve ser difícil... Acho que a mudança de postura do professor ajudaria muito mais do que a mudança do nome do Curso e de currículo, assim de imediato (E. nº 3).*

*...Fiz a tentativa [de me manifestar] e fui perseguida, aí desisti, por que perder o ano por causa disso? O que derem vou estudando, se for preciso eu decoro cada vírgula, eu não vou perder o ano. Deixa pra lá, não dá pra criticar. Crítica, nunca mais. Vamos aceitar. É isso, o professor não dá abertura pra você chegar e falar assim *Olha, a sua didática poderia ser melhor, você poderia dar dessa forma, vamos tentar, porque a gente não está aprendendo...* (E. nº 4).*

Complementando as propriedades do ambiente de ensino, a correlação entre a pleiteada liberdade em classe e a adequada imposição de limites referida por Paulo Freire ao discorrer sobre a visão equivocada que muitos fazem das pedagogias progressistas (V. Capítulo 1) foi muito bem observada no Curso pela E. nº 6:

Tem professores que dão liberdade, só que eu vejo que tem alunos que se aproveitam [...] Sempre dando um jeitinho! Então eu acredito que não há [no Curso] aquele meio termo, porque eu acho que o professor não pode ser autoritário. Só que também tem que colocar aquele limite, tipo assim, *Vocês podem isso, isso, isso, mas não podem isso, isso, isso!* [...] Atualmente eu vejo que algumas vezes ou estão para lá ou estão para cá, ou é liberdade demais ou é liberdade de menos.

Ousamos então considerar que ao invés de *professor* bibliotecário, nosso docente majoritário vem a ser um *bibliotecário* professor (com a dimensão teórica de seu campo exacerbada pela falta de convívio com o dia-a-dia profissional comum), e como tal, especialmente sujeito às fortes marcas de sua profissão, perfil mais técnico do que social, não tão crítico - e autocrítico - quanto desejável. Como reflete a E. nº 25: "...apesar de ele não estar agora na biblioteca, ele é um professor mas ele é *um bibliotecário*".

No que tange a metodologia do ensino, deficiência largamente citada, não nos dá o discente maiores indicações do tipo de problema existente e/ou do encaminhamento esperado, pelo que o tomamos consciente apenas de sua dificuldade e insatisfação. A E. nº 21 é um pouco mais clara a respeito do que se ressenste: "Poderiam usar mais recursos audiovisuais, tem tanto material que poderia ser usado, mas ficam só na teoria, na apostilinha..." Encontramos entretanto esparsos nos depoimentos referências a caracteres da pedagogia tradicional (Cf. LIBÂNEO, 1985, MIKUKAMI, 1986), como questionários e resumos, bem como à exposição verbal da matéria. "...Você sentava e ficava meio que 'zumbi', o professor falando e você só recebendo... Isso tinha bastante," revela-nos a E. nº 7.

O aprendizado das técnicas, por sua vez, dada sua própria natureza, dificilmente escapa dos objetivos claramente marcados e da busca de

competência próprios do tecnicismo. Como nos confirma a E. nº 4, “...E você acaba sendo bibliotecário fiel às normas”.

Constituindo a didática o “*como fazer* a prática pedagógica” (VEIGA, 1990, p. 157), nada mais natural do que atribuir sua responsabilidade por inteiro ao mestre, encarregado, em princípio, pelo encetar do processo. Nessa perspectiva, somos aqui lembrados da necessária instrumentalização dos docentes de Biblioteconomia, à frente mencionada por Santos (Capítulo 2, Seção 2.2), uma vez que, como outros tantos profissionais, não contam em sua graduação com qualquer preparo para o magistério.

Estas entrevistadas - ambas egressas do Curso - ajudam-nos a melhor entender parte do que ocorre:

...Não sei se precisa ser daquela forma, não tem um jeito mais fácil? Não tem um jeito mais fácil de trabalhar isso lá dentro? A cobrança é geral. E é uma relação difícil professor/aluno lá no Curso de Biblioteconomia. Os professores mantêm os alunos à distância, eu não sei aonde isso leva, qual é a vantagem disso. Acho que não é vantagem nenhuma. Talvez isso seja um motivo para os alunos se desgastarem tanto, porque eles querem ver, além do professor, um amigo [...] lá mudar a forma didática dos professores em sala de aula. Não de todos. Tem professores ali que são excelentes e a gente tem até uma empatia. Mudava a forma didática e através da forma didática procurava motivar os alunos (E. nº 4).

[lá mudar] a forma didática. Um exemplo: dar um questionário de dez perguntas para você responder em sala de aula. Para mim o questionário em Faculdade é ilógico. Questionário que se copiasse a apostila daria o mesmo efeito. Responder questionário em sala de aula, totalmente inadmissível. Está perdendo tempo que você podia aproveitar para outra coisa. Daí gasta duas, três horas para responder questionário, mais duas, três horas para corrigir. Eu brincava que eu não saía da 1ª marcha, não engatava 2ª de jeito nenhum! (E. nº 5).

Ficam aqui novamente à mostra expedientes da tendência pedagógica tradicional, em que a postura formal da autoridade docente se acresce a ênfase nos exercícios e na memorização, utilizando-se os mesmos livros e materiais didáticos em um processo de repetição (Cf. LIBÂNEO, 1985, MIZUKAMI, 1986).

Notamos outrossim que a estratégia de ensino aparece profundamente mesclada à questão anterior de postura docente, aliada à temática de abertura e relacionamento. Diz-nos a E. nº 17: “Eu penso na relação do professor... Acho que falta ainda muita especialização para o professor trabalhar com o aluno. Eles

não têm nenhuma pós-graduação, não sei se existe alguma que trabalhe com isso, a metodologia, o relacionamento entre aluno/professor”.

Chama a atenção como essa dupla “deformidade” docente - de atitude geral e de condução de sua prática - contamina o aluno, atuando para desmotivá-lo. É a E. nº 13 quem, confirmando essa assertiva, tenta expressar a mudança esperada pelo estudante:

Eu não sei... As professoras poderiam ser versáteis, um pouco mais criativas, sabe, 'professoras maluquinhas' [...] Não sei se é porque eu fiz magistério e tenho essa idéia, né? É preciso estimular, pode ser que um ou dois não estejam a fim, mas logo vão ficar, porque todos são, porque contamina, contagia! O trabalho com os professores... tinham que preparar melhor, ser mais versáteis, menos formais, e os alunos assim acho que se sentiriam mais motivados.

Por certo também influente na satisfação do aluno está a problemática do domínio de conteúdo ou mesmo falta de vivência da área. Como nos lembra CLARO, par a par com a habilidade de organizar e comunicar o saber, a competência técnica do professor abrange o adequado domínio do saber (FRANCHI, 1995, p. 116).

Apesar de levantada, conforme mencionamos, por apenas um quarto dos entrevistados, não conseguiu essa questão passar despercebida.

“Eu acho que alguns professores ali”, diz-nos a E. nº 14, “não estão preparados para dar certas disciplinas. Eu acho que precisaria de outro conhecimento por trás. Lecionar uma disciplina que tem fundo histórico, por exemplo: você precisa ter um embasamento histórico muito grande para você dar uma disciplina dessa...” E em outro ponto acrescenta: “Acho que deveria haver uma preocupação maior [do professor] em se atualizar”.

Ou como percebem estes entrevistados: “...Os professores são contratados encima da hora para preencher ‘buracos’. O professor deveria estar mais preparado para a matéria” (E. nº 8). “...Acho que falta o professor contar a experiência dele trabalhando. Não sei se a maioria dos professores trabalhou em biblioteca para poder passar a experiência, não só dentro da biblioteca, mas na área... Se formaram e já foram trabalhar como professores...” (E. nº 17). Neste último parecer, a abstração da realidade na exploração dos conteúdos parece

tornar falsa a voz do mestre, levando o aluno ao pensamento (no caso presente, equivocado) de que seus professores não têm experiência profissional efetiva.

Vista mais de perto, a deficiência em pauta reflete as limitações do Curso devidas à existência de professores novos e substitutos e a seu pequeno total de docentes, que devem dar conta da maioria das disciplinas. Como desabafa a E. nº 7: “Acho que na minha turma fomos cobaia, tudo quanto era professor novo estava entrando na nossa turma. Foi uma experiência negativa...” Ou visto através do conformismo de um depoimento mais abrangente:

A minha turma não tinha ninguém assim de ‘mexer’, a gente via, falava mal de alguma coisa, mas não fazia nada para exigir. Uma vez que a gente tentou a gente não conseguiu nada. Aí a gente ficava pensando *Ah, não vai mudar isso nunca, melhor deixar...* Eu me lembro que uma vez teve concurso para professor do Departamento e não apareceu ninguém, ninguém procura, então a gente sabe que são poucos professores que se desdobram para várias disciplinas. De repente não sobra tempo, o professor até tem boas idéias, mas não sobra tempo para colocá-las em prática. Também não tem tempo de procurar se atualizar... ou se acomoda (E. nº 3).

Tais notificações igualmente assinalam, porém, um possível nível crítico em termos da condição docente (automaticamente refletida no aluno) quando, pela ótica conteudística, esse estudante, em tese desconhecedor das informações com que faz contacto, está a perceber em sua formação lacunas que extrapolam a questão curricular formal. Isso soa mais inquietante quando acompanhado pela fala destes dois entrevistados:

O professor procura jogar aquilo que está bom para ele, não busca novidade para o aluno. Quando o aluno entra na Universidade ele pensa que vai aprender muito mais do que a Universidade pode dar, promover muito mais o senso de investigação científica, pra conseguir vencer, superar todas aquelas barreiras, pra conseguir um dia sua meta, ser alguém na vida, um grande profissional... (E. nº 19).

Tem professores que vão atrás, não ficam só na palavra. E a gente vê que o professor é diferente só pelos materiais que ele traz para aula, ele corre atrás de artigos novos. Agora tem professores que não, pegavam a disciplina num ano e todo o material que já tinham de anos passados, sem acrescentar uma referência nova... (E. nº 3).

Tão importante na questão do aprendizado quanto o conteúdo discutido é o aspecto da competência e do rigor, bem elucidado por Paulo Freire quando faz a defesa dessa intransigência no seio da pedagogia progressista (V. Capítulo 1). Essa temática não passou em branco nos depoimentos discentes.

Ouçamos uma estudante há mais de dez anos graduada em outro curso da área de Humanas. Embora sua descrição saudosista demonstre se reportar a um processo pedagógico tradicional, não nos soa menos incômoda a mensagem de seu desapontamento em relação à atual formação universitária:

Eu acho que, assim como outros cursos, existem as deficiências no sentido de que, algum tempo atrás, inclusive quando fiz o outro Curso aqui, a exigência era maior. Caiu esse nível. Acho que em todos os cursos, eu tenho a impressão [...] Caiu porque os professores davam aquele conteúdo em sala de aula como se fosse uma palestra e você ouvia aquilo e você tentava ir numa bibliografia auxiliar, você *era obrigado* a consultar aquelas bibliografias. Matéria de prova, avaliação, era baseada em coisas que *você procurava*. As bibliografias não eram prontas [...] Pouca coisa mudou, mas é assim... acho que a exigência é menor. Os professores estão sendo muito condescendentes, estão passando a mão na cabeça de uma pessoa, um aluno que dentro de dois anos, ou, se estiver no 1º ano, nos próximos quatro anos, vai estar no mercado de trabalho, e ninguém vai passar a mão na cabeça, essa pessoa vai ter que dar conta... (E. nº 18).

Na mesma preocupação de competência e rigor se inserem os comentários surgidos sobre o pessoal fraco ou desinteressado que “se arrasta” ao longo do Curso, muitas vezes e por um bom tempo academicamente mantido às custas alheias. “O Curso está dando aula para quem não vai ser um profissional legal”, diz-nos a E. nº 7, “acho que deveria ter uma seleção ou ‘peneirar’ os alunos nos primeiros anos...”

Nessa linha de busca de qualidade, que se requer de lado a lado, nada mais oportuno para fechamento desta discussão do que o lembrete da necessária avaliação do docente pelo discente. É o que fazem estes entrevistados, demonstrando uma preocupação com a crítica correta: “Acho que tem que ter uma preocupação maior em avaliar também o professor” (E. nº 21). “Talvez analisar melhor, ouvir mais o aluno naquelas folhinhas de final de ano que a gente escreve<sup>19</sup>, não sei em que nível é avaliada a opinião que a gente dá, a opinião da disciplina...” (E. nº 23).

Tarefa nada fácil na amplitude com que deve ser feita, se considerarmos o delineamento de “alguns professores” aqui levantado, comprovadamente docentes impermeáveis à crítica. Como descreve a E. nº 6:

---

<sup>19</sup> Instrumento institucional de avaliação do docente pelo discente.

A única coisa que eu acho em sala de aula é que quando a gente não concorda com o professor, a gente questiona, mas tem alguns professores que levam para o lado pessoal, acham que a gente está falando da vida deles ou está dizendo que eles não têm competência [...] Daí um chora daqui, outro chora dali... Não quer dizer que aconteça sempre. Agora tem outros professores que não choram, mas a gente nota que eles se atingem, daí começam a se defender. E se defendendo, praticamente matam aquela opinião que estava lá...

Cumpre-nos a bem da verdade lembrar que as imagens negativas do professor encontradas, embora, como vimos, não exclusivas na composição descritiva desse docente, adquirem força e risco de legitimação na medida em que são passadas nominal - e muitas vezes injustamente - das últimas turmas para as anteriores, reforçando uma estampa construída. É o que percebemos na fala destes entrevistados ao admitirem que o professor real conhecido não se revelou “tão ruim” quanto falavam os colegas mais adiantados: “Porque os alunos, por exemplo, do 4º ano, costumavam dizer pro pessoal do 1º que... [críticas a professor] Daí eu vi que não era verdade...” (E. nº 27) “...Até professores que eram colocados como verdadeiros monstros, quando tive aulas com eles sempre acontecia que surgia o contexto da matéria, o assunto para ser discutido criticamente...” (E. nº 14).

Importa também levarmos em conta que a relação professor-aluno “nunca é linear”; “os momentos de amor e ódio se alternam”, atesta CLARO, “a aceitação e a rejeição convivem, a admiração e a desilusão coexistem, enfim, trata-se de uma relação contraditória que a vida escolar não consegue suprimir” (FRANCHI, 1995, p. 121). Por outro lado, admitida na seara da Biblioteconomia a tendência levantada por ALMEIDA JR. (1985, p. 64-5) de se transferir culpabilidade, nada melhor como causa dos males da profissão do que seu ensino e, nele, seu professor.

De todo modo, a avaliação que pudemos retirar dos entrevistados dá margem a inquietude. Frente a frente com as imagens de professor aqui reunidas, não há como ignorar esse personagem não só possível como concreto, incluído pelo aluno como um dos pontos negativos do Curso pois presente em sua caminhada com visibilidade bastante para deixar marcas. Percebemo-nos então em outro contexto pedagógico que não o ensinado. Este pressupõe, como vimos

no capítulo inicial, a estabilidade de um clima não-autoritário, regido pelo interesse e pelo diálogo, e um mestre que é sobretudo amigo e co-aprendiz.

MASETTO, citando APPS (1981), ajuda-nos a visualizar o “professor de adultos”, em que estamos particularmente interessados, fornecendo algumas de suas características:

- a) estar voltado para os aprendizes;
- b) ter conhecimento específico de sua área que permita relacionar teoria e prática, seu campo de ciência com os demais;
- c) mostrar-se confiante e aberto às diferentes abordagens;
- d) fazer-se presente com autêntica personalidade em classe;
- e) estar disposto a ir além dos objetivos da classe;
- f) ser apto para criar uma boa atmosfera para a aprendizagem (1992, p. 92-3).

Esse elenco de virtudes ao mesmo tempo esclarece o que buscamos e nos dá conta do que falta no perfil descrito nesta categoria.

O olhar detido nos depoimentos torna outrossim claras as indicações associáveis com a Biblioteconomia tradicional e tecnicista que descrevemos como conjuntura do problema de pesquisa. Pelas mesmas amarras de suas entranhas como profissão, que parecem mesmo nutri-la ao longo de seu desenvolvimento, constrói-se, ou melhor, *estabelece-se*, da formação para a prática profissional, um fazer comum metódico e mecânico, preocupado, pois cumpridor de padrões, objetivo e voltado para si próprio - embora se imagine aberto e acessível.

Ainda que necessariamente alicerçadas umas sobre as outras a partir da primeira categoria, e interpenetradas ao longo desse crescendo a fim de que façam sentido, as informações discutidas neste quadrante aqui não se esgotam ou se permitem compor o cenário aguardado. Nossa última mas não menos relevante categoria de análise - *uma auto-avaliação da participação discente* - introduz em cena a representação do aluno, ator nem principal nem coadjuvante, mas sentido de toda lógica da pedagogia e de toda ação docente.

#### *Uma auto-avaliação da participação discente*

A participação discente constitui um requisito indispensável para o aprendizado e crescimento do educando como um todo. Quando compreendida à

luz de uma pedagogia avançada, não-tradicional e não-tecnicista, subentende, como vimos, um engajamento direto do aluno no processo de ensino e na construção do conhecimento, próprio e coletivo. Diz-nos Pedro DEMO: “Participação é a alma da Educação, compreendida como processo de desdobramento criativo do sujeito social. Porque educar de verdade é motivar o novo mestre, não repetir discípulos” (1996b, p. 41). Em se tratando de Universidade, o envolvimento do estudante deve equivaler a vigor da juventude e madureza suficientes para abrir e percorrer os próprios caminhos de estudo, acrescida a capacidade de fazer-se valer de seus mestres como guias e interlocutores, mais do que meros palestrantes ou vendedores de verdades.

Como bem coloca SUCHODOLSKI, lembrado por Sonia SILVA:

Grande parte da juventude sente uma intensa necessidade de lutar por um futuro melhor para o homem; é sobre este sentimento que deveria basear-se o programa educativo. Permitamos que esta necessidade se manifeste mediante formas de crítica e de revolta, severas ou mesmo brutais, mas guiemo-la também para a ação concreta verificável, que exige comprometimento e esforço pessoais, em suma, a responsabilidade da pessoa (1986, p. 116).

Tomadas as realidades já comentadas de uma Biblioteconomia carente de mobilização e uma instituição universitária refém da penúria de nosso ensino pré-superior, questionamos como se configura a participação discente percebida no Curso da UFPR.

Indagados sobre a questão, apenas quatro de nossos entrevistados definiram como *bom* o envolvimento do aluno de Biblioteconomia em sua formação. Comedidos em seus comentários, consideraram boa a participação do grupo restrito ou então, como a E. nº 21, “interessados os que continuam no Curso”, mas “a nível deles mesmo”, ou seja, “*Eu faço meu estágio, eu faço meu Curso, eu aprendo*” - o que confirma o já aludido individualismo reinante.

Para um terço dos entrevistados, a perspectiva é de grande variabilidade, conforme declara a E. nº 2: “Alguns [são] muito interessados, outros, pouco interessados, e alguns realmente não estão interessados”.

Essa variação deve ser entendida não só de aluno para aluno ou entre diferentes grupos, mas entre distintos momentos da caminhada acadêmica, tal

qual a metáfora deste estudante: “Eu vejo assim como uma montanha russa. Uma hora ele se envolve, outra hora não se envolve, altos e baixos” (E. nº 15).

Para a maioria - representada por um pouco mais da metade dos entrevistados - o envolvimento do aluno de Biblioteconomia é tido como fraco ou nulo. Assim se expressam alguns deles - um de cada categoria de entrevistado - sobre a participação discente em geral: “Pouca, pouquíssima, bem pouca. Eu notava isso nas aulas, que os alunos não participavam” (E. nº 1). “Uma tragédia, infelizmente. Nem todos participam” (E. nº 19). “Eu acho superfraca. Eu vejo por mim. Eu acho que não participei de nada” (E. nº 8).

Pronunciamentos nessa linha são comuns entre os egressos (7 dos 8 entrevistados) e menos frequentes entre os terceiranistas (3 dos 10 entrevistados), o que nos remete a afirmações auto-explicativas como estas, vindas de uma quartanista e uma recém-egressa: “Quando você termina você olha e diz *Eu poderia ter dado mais de mim...*” (E. nº 9) “...Se eu não fiz nada, não aproveitei nada da Faculdade, fazia os trabalhos correndo, aceitava tudo, às vezes via que aquilo não tinha necessidade de ser... agora não dá para ficar chorando pelo leite derramado, não adianta mais nada!” (E. nº 3).

A auto-avaliação pessoal de participação ao longo do Curso soou um pouco mais branda: enquanto o pronunciamento de três dos entrevistados foi francamente afirmativo, um pouco mais da metade deles entendeu que procurou em certa medida participar, que a participação existente foi ocasional ou limitada e que poderia/deveria ter sido maior.

A E. nº 2, por exemplo, foi enfática sobre seu envolvimento: “Tracei uma estratégia de atividades, procurei trabalhar com várias equipes para aprender mais. Eu acho que sou participativa”. Já entrevistados como estes titubearam diante da confirmação de seu engajamento no Curso: “Nem tanto. Eu poderia participar muito mais” (E. nº 15). “Eu não posso dizer que fui uma aluna exemplar. Eu não fui uma aluna participativa, só nas matérias que eu gostava...” (E. nº 9).

Oito entrevistados assumiram claramente sua não-participação. É o que nos dizem, respectivamente, E. nº 7 e E. nº 5, ambas egressas: “A nível de sala,

não [fui participativa] Eu era muito quieta e acho que ainda sou”. “Sinceramente, se me dessem uma nota, eu não passaria.”

Desta feita não é possível afirmarmos haver expressiva predominância de determinado manifesto em alguma categoria de entrevistados, à exceção do fato de que nenhum recém-egresso se auto-avaliou positivamente, o que corresponde às afirmações à frente sobre o “arrependimento” discente ao término do Curso. Também não foram detectadas diferenças de posicionamento em função de idade, gênero ou maior tempo de contacto com a área.

Na procura de justificativas para essa participação deficitária do educando, argumenta o E. nº 15: “Tem algumas coisas que não te deixam ficar participando do Curso como aluno, é aquela questão do emprego, acaba a aula, você sai correndo para o emprego, para o estágio...”

Esse não é entretanto o maior ou único motivo para a baixa participação percebida. Analisando as explicações ensaiadas pelos entrevistados para justificar o próprio rendimento ou tentar expressar o que acontece em geral, vimos-nos diante do levantamento de vários possíveis fatores intervenientes na participação do alunado. Como sintetiza a E. nº 22:

Participação? Acho que uns participam, outros não. Varia muito. A maior parte não participa, acho que é por timidez - meu caso - ou falta de vontade... Mas talvez seja cansaço ou falta de tempo. Às vezes a pessoa não está em um bom dia... Depende das circunstâncias. Em determinados grupos, você é colocado de lado e acaba não sendo participativo e se desestimula também. Alguns colegas se sentem superiores e às vezes te discriminam...

Desse modo diversificado, o quadro geral obtido reuniu menções específicas a problemas de motivação/interesse (9), tempo disponível (7), temperamento reservado (5), acomodação (4), auto-estima/valorização profissional (2), insegurança diante do grupo (2), oportunidade/aceitação docente (2).

Fica saliente mais uma vez a problemática da desmotivação e do desinteresse do estudante, pelo menos este último um elemento passível de franca reversão em termos acadêmicos. Observamos outrossim ser possível agregar a esse quesito, aqui visto como determinante para o não-envolvimento discente, todos os demais obstáculos mencionados - à exceção do fator *tempo*,

perturbador mas fora de controle: basta aceitarmos haver entre eles uma correlação sub-reptícia que ao final nos encaminha rumo à inexistência no Curso de um ambiente estável propício e estimulante para uma (consequente) prática do manifesto - livre, democrático, corriqueiro e aprazível.

Embora o professor não tenha tido destaque em separado como principal causa de não-participação discente, o item mais citado pelos entrevistados (desmotivação/desinteresse) está sempre a dar evidências de tal relação. A fim de conferir os contrastes, é então oportuno retomarmos a abordagem sócio-cultural em MIZUKAMI, quando a autora lembra que a relação professor-aluno da correspondente pedagogia é horizontal e não imposta, e que haverá preocupação com *cada aluno em si e com o processo* [grifo nosso] (1986, p. 99).

Voltando-nos às desculpas fornecidas para a falta de envolvimento do aluno de Biblioteconomia, notamos que atuam como uma espécie de pano de fundo do cenário em observação, a ser enriquecido pelo composto mais abrangente de *oportunidades de participação* ou *estímulo* percebidos.

Avaliando tal painel, verificamos que somente sete dos entrevistados se declararam bastante, sempre ou na maioria das vezes estimulados a participar. Ainda que pequeno, esse número equivale a mais do dobro daqueles que se declararam participativos, o que nos leva a entender - apoiados, como veremos abaixo, pelo contingente maior de entrevistados - que oportunidades e/ou estímulos existentes não têm expressividade ou sucesso.

Ouçamos o que afirma a E. nº 2:

Sim, a gente teve até bastante oportunidades de discutir as coisas, como a gente gostaria de trabalhar. Acho que é um ponto favorável, se você tem a chance de poder dizer *mas eu não concordo com isso, com aquilo...* Você teve a chance de optar, de decidir, de colocar a tua posição e de chegar a um consenso. Eu acho que isso a gente está tendo, sabe, esse dividir as coisas, as responsabilidades. Mas não é com todos os professores que a gente tem essa participação.

É de um modo bem menos otimista que a E. nº 5 percebe o mesmo tipo de possível envolvimento: “[Nada de] *Vamos ver como a gente vai trabalhar esse ano*. Eles [professores] já vêm com uma idéia fixa. Camuflavam alguma mudança, mas a aula continuava a mesma. E os alunos se adaptavam”.

Como ela, os entrevistados em sua grande maioria - 67%, inclusive uma das três entrevistadas ditas participativas - viram a chance de participação discente como sobremaneira ocasional, relativa, perceptível a escassez de incentivo, em uma abordagem que mescla a objetividade do espaço aberto ao envolvimento com a disposição discente a respeito. Aproximado ao contingente que se declarou total ou medianamente participativo, bem como ao que se assumiu não-participativo (quase sempre em função do contexto desfavorável de ensino), temos mais clara a perspectiva de uma frágil presença da capacidade de participação do estudante.

Aponta a E. nº 10:

Em muitos casos é problema com professores que não estimulam. Porque tem aulas que são bem dinâmicas, participativas, porque até você se envolve em fazer, mas tem aulas que é só leitura, que o professor fica lendo lá na frente. Você fica dormindo na cadeira. Então isso é que é difícil e você acaba se dispersando. Ou matérias que você não gosta, daí você não presta atenção mesmo!

Entendemos outrossim que para estas duas entrevistadas a pergunta não oferece uma opinião final conclusiva: a primeira delas pessoalmente entusiasmada com o Curso, a segunda sem opinião formada sobre a ocorrência ou não do incentivo à participação discente, invocam ambas a motivação própria. “Fui [estimulada] e acho que quando a gente gosta não tem barreiras, a gente supera”, diz-nos a E. nº 12. Pondera por seu lado a E. nº 18: “A questão é que eu sou assim e participo dessa maneira... Acho que cada um tem uma motivação própria pra participação em sala de aula. Muitos já estão trabalhando na área, muitos são funcionários públicos e precisam do Curso pra arrumar um cargo...”

Não tivemos sucesso na tentativa de distinguir neste âmbito diferenças de depoimento em função de categoria de entrevistado ou aproximação com a área. Observamos entretanto uma tendência dos entrevistados na faixa de mais de 30 anos - por suposta maturidade, experiência, menor pendor à reação e contestação - em se posicionarem mais animosos quanto às oportunidades de envolvimento percebidas no Curso: três quartos deles alinhados na ala positiva ou neutra, enquanto no contingente dos mais jovens somente duas pessoas manifestaram uma visão indulgente a respeito. Eis uma informação sujeita a

dúplice interpretação: tanto nela podemos vislumbrar uma situação otimista, tomada a força mais moça majoritária como em condições de provocar mudanças, quanto duvidosa, em se admitindo que há deficiências e limitações no processo em pauta e sequer sua iluminada consciência ocorre.

Verificamos outrossim que nossos quatro entrevistados do sexo masculino postaram-se do lado menos condescendente em relação a essas chances de envolvimento. Esse registro pode somar-se às idéias discutidas na literatura sobre a presença da mulher na profissão/formação, quando aí se admite a interferência de temores, insegurança, baixa auto-estima. Na condição de estudante, admitamos que se entremostre uma dupla “posição de inferioridade”, passível de incorporação pela aluna. Não é muito diverso o pensamento que encontramos no depoimento da E. nº 6:

O aluno não participa, uma pelo medo, que eu já disse, medo de errar, *vou falar uma besteira* [...] Eu acho que é a falta de desenvolvimento crítico do aluno, ele saber *Poxa, eu estou aqui, sou aluno, eu tenho o direito de errar. Se eu errar, eu vou aprender que não era daquela forma e não esquecer mais*. O medo vem disso mesmo, ficar imaginando o que o professor pensaria ou, de repente, *será que os outros vão rir de mim?*

Tais considerações nos remetem para a relação mulher e construção do conhecimento em Biblioteconomia, sobre a qual Helena Nunes SILVA assim se posiciona:

O paradigma feminista traz [...] para a Biblioteconomia e Ciência da Informação uma nova reflexão, no sentido de encontrar uma filosofia ou mesmo a busca de respostas sobre as razões da desvalorização da biblioteca. A Biblioteconomia, sendo uma profissão formada quase que exclusivamente por mulheres, absorve e reflete a questão cultural e social da reprodução da desvalorização da mulher e de seu conhecimento (1996, p. 81).

Ora confrontadas as ocasiões de participação registradas por este estudo com o elenco de justificativas discentes para não-participação, constatamos que a maioria dos entrevistados que haviam apontado o fator externo *tempo* como decisivo para o pouco envolvimento do aluno - no caso, um informe “assexuado” - rendeu-se à admissão da interferência na questão de fatores variáveis de espaço e incentivo próprios.

Para melhor apreendermos a problemática em debate é entretanto preciso trabalharmos com o conceito de participação que esse estudante carrega, sem o que fica temerário formar qualquer idéia mais ampla a respeito. As colocações desta categoria até aqui apresentadas prenderam-se a uma noção *lato sensu* de participação, no sentido de que respeitaram o que significava para cada um dos entrevistados. Mas qual será a leitura que esse estudante faz de *aluno participativo*?

As definições levantadas associaram a participação discente às idéias de envolvimento extra-classe (14), envolvimento em sala (11), pesquisa extra-classe para ampliação de conhecimentos/informações (10), frequência/atenção em sala (9), preparo/estudo dos temas apresentados (8), integração com o grupo (6), pergunta, discussão e crítica (6), expressão discente (5), conversa adicional com o professor (3), existência de idéia e atuação própria (2) e gosto pelo Curso (2). A tempo: três dos quatro entrevistados do sexo masculino lembraram a importância do diretório, enquanto um deles - o único em todo o grupo de entrevistados -, referiu-se aqui a um desempenho mais amplo, social. Podemos associar esse informe, ora imbricado com a questão do gênero predominante no meio, à inexpressiva movimentação política de um acadêmico de Biblioteconomia que, pouco cidadão em sala e corredor universitários, pouca cidadania exerce em sua plenitude.

Notamos na configuração de informes acima transcrita o predomínio do elemento exterior, representado pela monitoria, pela bolsa de iniciação científica, pelo estágio, isto é, pela prática ou contacto próximo com o campo de atividade, acompanhado pela noção convencional de participação discente, qual seja, aquela diretamente relacionada com o trabalho em sala e com a observância do programa - ainda que reconhecida a importância da busca em outras fontes. Sobre esta busca ousamos dizer que aparenta estar colocada como um elemento extra-muros, desvinculado do consórcio Curso-Universidade-Biblioteca e seus elementos (Biblioteca aqui no sentido maior de *fonte de informação*). Quanto aos depoimentos perfilados na margem pragmática da profissão, ratificam e consolidam afirmações anteriores, tanto no plano da caracterização da

Biblioteconomia quanto no relativo ao pronunciamento discente, enquanto, do ponto de vista pedagógico, permanecem aquém da compreensão ideal de participação discente vista na apresentação do pensamento progressista.

Bem menos citadas pelos entrevistados foram as questões ligadas a integração para troca, a debate e questionamento, a pronunciamento do aluno, ficando por sua vez quase imperceptível a figura do professor como um mestre além-curriculo - algo mais inteligível à luz dos informes vistos na categoria anterior, *imagens do professor conhecido*. E no entanto “cada aula”, como nos alerta GUDSDORF, vem a ser “o espaço de uma sociologia bastante particular que, embora pareça estranha ao ensino propriamente dito das matérias do programa, tem um papel decisivo na formação intelectual” (1987, p. 30).

O que aqui nos chama a atenção não é somente a inexpressiva referência a um posicionamento mais ativo do estudante no tocante à construção do conhecimento, mas o fato de virem à tona, seja por repressão imposta, seja por repressão percebida, manifestos contrários à pergunta em classe, uma ferramenta do ensino e, como salientamos no aporte teórico, peça-chave da pedagogia progressista. Como reforça FAUNDEZ, “e estamos de acordo em que tudo começa, e já o dizia Platão, com a curiosidade e, ligada à curiosidade, a pergunta” (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p. 48).

Essa restrição é justamente o que têm em comum, por exemplo, estes três diferentes depoimentos: “...Depende do professor, porque se o professor é daquele que gosta de falar mas não gosta de ouvir o aluno, a opinião do aluno, eu prefiro ficar de boca fechada, porque às vezes ele corta a conversa da gente...” (E. nº 19). “A participação? É terrível, porque se ele [aluno] quiser participar, fica taxado [...] Ô, *cala a boca, ZX, está estendendo a aula, vamos acabar logo com isso!...*” (E. nº 8). “Eu não gosto de abrir a boca e falar coisas que às vezes todo mundo já sabe e que eu já sei. Tem pessoas que têm essa mania...” (E. nº 14).

As afirmações nesse sentido apontam para uma ação consensual - castradora, intimidativa a nosso ver - capitaneada pelo docente e/ou conduzida pelo grupo, de todo modo descrevendo um território despreparado para a prática extensa da participação em nível estrito, e tanto mais para seu aprendizado e

exercício em sentido amplo. A existência anunciada de “expoentes” monopolizadores dentro do grupo e indicadores de suposta rivalidade, assim como o despreparo geral do universitário, apontado ou assumido em alguns depoimentos, não invalidam mas ratificam a impropriedade da dinâmica em curso. Olhado por um ângulo especial, do relato se depreende ser tão válido considerarmos a força de pressão do grupo sobre os motivos de cada um como sobre sua participação.

Não nos dá enfim esse discente sinais da percepção da necessidade vital de seu envolvimento por inteiro como *sujeito do processo* - o que quer dizer que o mesmo não se encontra no processo como deveria. No paradigma progressista, lembremos, o aluno é um indivíduo ativo, dinâmico, crítico, consciente do processo educativo, sensível ao diálogo e engajado em sua própria formação como responsável pela produção de seu conhecimento (PONTIFÍCIA..., 1995) - diverso portanto daquele que aqui assoma. Se não indagado especificamente sobre seu envolvimento no Curso, sua presença nos depoimentos ficaria reduzida à notícia de desalento e desinteresse, próprio e/ou alheio, sequer assinalando um comparecimento efetivo como o elemento-chave do processo que constitui.

No contexto em tela vemos esvaziado, por conseguinte, o desempenho da crítica, motor da reflexão e vitalidade do processo de aprendizado: ela não tem lugar garantido com fisionomia própria, ou seja, com o sentido e o papel a que efetivamente faz jus, e pouco aparece em cena. Para a E. nº 18, curiosamente, o estrito cumprimento do currículo poderia ser responsabilizado pelo esquecimento da crítica: “...Claro que tem que ter um direcionamento, mas parece que a maioria dos professores segue rigidamente aquilo, e talvez isso faça com que não enxerguem que poderiam abrir um espaço dentro da sala de aula, em discussões”. Tal assertiva endossa o que apontamos e reflete a percepção de um comprometimento pedagógico maior com o produto, não com o processo. Quanto à entrevistada nº 9, é de opinião que “As matérias que exercitam seu lado crítico são tão fortes para você, embora sejam tão poucas...” - o que deixa à mostra o fato de estarmos desprovidos de informes sobre a que nível de crítica se reportam

quando registram sua presença no processo. A denúncia deste egresso é mais esclarecedora:

Eu acho que [o que mais me marcou negativamente no Curso] foi justamente o fato de eu não poder discutir no meio com alguns professores, eu acho que isso marcou um pouco, porque às vezes o aluno queria falar, mas ele não tinha espaço para falar, ele queria saber mais do que o professor dava, mas o professor parece que limitava um pouco, não sei por quê, se não sabia explicar ou não permitia [...] O aluno não pode ficar só naquela coisa teórica, ele tem que saber *Pô, mas por que é que estou fazendo isso?* Acho que uma coisa que eu percebi na minha turma foi isso, que as pessoas... geralmente elas ficavam sem saber o que estavam fazendo, aprendiam, mas não sabiam para quê era, porque não discutiam... (E. nº 1)

Não podemos deixar de observar na descrição discente que, em decorrência de limitações trazidas e barreiras encontradas, uma leitura mais ampla, perspicaz ou segura da condição pedagógica do processo tende a florescer naqueles detentores de um referencial mínimo a respeito, o que equivale a pessoas mais maduras (leia-se mais críticas), geralmente detentoras de outra experiência em nível universitário, ou mesmo de um 2º grau na linha de magistério. É o que podemos observar, por exemplo, na impressão da E. nº 4: “...Eu fiz Pedagogia, para mim foi como se fosse o avesso, eu fiz o Curso e não senti. Então fui para Biblioteconomia e, meu Deus, o que é aquilo?...” É dela não o único mas certamente o mais incisivo depoimento sobre a falta de espaço para crítica no Curso:

...Tinha professores ali que diziam *Vamos desenvolver o senso crítico*. O senso crítico deles! Eu acho que ali o senso crítico não é desenvolvido pelo seguinte: a gente lê e reproduz a idéia do autor, só. Você só reproduz. Por que é que eu tenho que aceitar o que ele diz? Eu não sou obrigada a aceitar o que esse autor diz! E não é desenvolvido isso, diferente do Curso de Pedagogia, em que a gente discutia o pensamento dos autores...

Fica pois essa escola nos devendo os elementos próprios das tendências progressistas arrolados por LIBÂNEO, como a metodologia constituída por grupo de discussão, relação de autêntico diálogo, vivência grupal de autogestão e liberdade de trabalho, bem como aquele professor animador, orientador, conselheiro, aprendiz ao lado do aluno (1985 p. 32-43), vivendo um cotidiano de ensino em que toma vulto a preocupação com o processo. Podemos afirmar ser justamente esta configuração do (não) envolvimento discente o diferencial que

permite visualizar a pedagogia maior em marcha. Não se concebe a real participação do aluno, lembremos, como atribuição imposta ou direcionada, em que o educando, restrito a uma atuação predefinida pelo mestre, mantém-se objeto; muito menos pode essa participação ser vista em um universo de estudo em que tudo ocorre ou mais ou menos à revelia do estudante. É essa inexistência de um modo especial comprovada por nosso entrevistado quando assim se refere ao Curso: “O bibliotecário não tem voz ativa, mas ninguém ensinou a ter voz ativa” (E. nº 4).

Firmando o olhar nesse grupo entrevistado a fim de revelar o retrato obtido, sentimos enfim marcante a presença do aluno pouco interessado, portanto pouco participativo, ou - em um senso mais afinado - do estudante pouco participativo, portanto, desinteressado, realidade para a qual concorrem processos pedagógicos de formato tradicional ou tecnicista predominantes, estranhos pois aos pressupostos do pensamento móvel desta pesquisa. A contribuição do estudante no processo, sua contrapartida no Curso, desvelou-se restrita aos olhos do próprio aluno - uma limitação que percebemos latente não apenas em sua efetividade, mas também e principalmente em termos da apreensão de seu potencial, o que automaticamente impõe ao educando horizontes mais curtos de manifesto. Reconhecida a dificuldade no estabelecimento de parâmetros para avaliar essa participação do ponto de vista de sua expressão qualitativa, é entretanto complementar e oportuna a ponderação genérica de FAUNDEZ de que o valor da participação não se supõe proporcional nem ao número de participantes nem à sua frequência regular às atividades educacionais, sendo o mesmo apreciado em termos de sua qualidade e não de sua quantidade (1993, p. 84).

Resta-nos a tempo acrescentar que, independente de porte ou perfil, as carências aqui evidenciadas adquirem diferencial relevo quando percebidas também em termos de seu significado como projeto da instituição Universidade, esta, por princípio, o mais legítimo fórum de debate de idéias e de criação do conhecimento.

## **CAPÍTULO 4 - COMENTÁRIOS FINAIS**

Em um esforço voltado ao repensar dos processos praticados, teve este estudo em mira a escuta de estudantes e recém-egressos do Curso de Biblioteconomia da UFPR acerca do complexo problemático de sua formação e da participação própria no referido preparo. Não guarda o mesmo caráter adulatorio mas de coerência pedagógica, porquanto se inscreve na linha do pensamento progressista e na crença de uma Universidade capaz de formar cidadãos - em todo o senso - competentes.

Protegidos pelo anonimato mas não ocultos atrás da impessoalidade de um mero número ou percentual, puderam esses 27 entrevistados expor sua visão do Curso, nesse ato residindo o valor intrínseco desta contribuição. Espontaneamente, sem ensaio, disponibilizaram-se nesse pensar em voz alta, abrindo-se a um livre exercício de crítica e reflexão que incorpora o mérito de resgatar palavra e narrador, em notória crise na modernidade.

Pode parecer ao professor mais antigo e experiente - que se espera igualmente sensível à causa discente - ter sempre tido diante dos olhos o verdadeiro aluno com que trata. Isso é possível, por certo, em termos da dimensão (limitada) de seus "indicadores de trabalho", no fundo falíveis evidências que, isoladas, sem interface ou contexto, podem levar o mais sábio mestre à mais equivocada das leituras de seu alunado. Dificilmente, pelas limitações conhecidas de tempo/espço para interação efetiva, terá esse educador de fato logrado enxergar o aluno em sua inteireza e individualidade sem par. Aqui temos um pequeno retrato, ainda que assimétrico, de alguns desses parceiros.

A primeira limitação sentida na realização deste trabalho esteve relacionada com a literatura sobre a educação bibliotecária no país e os processos do ensino brasileiro de Biblioteconomia, porquanto especialmente diminuta na abordagem de nosso interesse. Em respeito ao princípio de apreço a nossa realidade, não pôde a literatura estrangeira, mais generosa, servir-nos de amparo, exceção feita ao aporte histórico e da profissão

em geral. Escassez de referencial foi também observada no tocante a pesquisas sobre o discente como elo de sua formação: quando nessa linha de interesse, dedicam-se basicamente a egressos. Acrescemos a agravante de que os estudos afins à área-problema e/ou ao elemento estudante correspondem, em sua absoluta maioria, a pesquisas quantitativas de aproveitamento bastante discutível em um trabalho como este. Conforme nos recorda MARTUCCI, na produção de novos conhecimentos mediante pesquisas teóricas e aplicadas a Biblioteconomia acompanha as demais ciências sociais que, durante um longo tempo, adotaram tão somente o modelo positivista para a construção do seu saber científico (1996a, p. 2).

Outra dificuldade registrada diz respeito à contextualização. As informações sobre o Curso de Biblioteconomia da UFPR ficaram restritas a extratos da documentação disponível nos arquivos das secretarias da Coordenação do Curso e do Departamento de Biblioteconomia e dados oficiais solicitados em âmbito da UFPR. Embora neste caso tivéssemos como alternativa de investigação o acesso a ex-professores, a fim de mantermos a unidade intencional do estudo optamos por não incluir outro depoimento que não o discente. Por outro lado, conforme explicado anteriormente, foi em parte pela precariedade de estudos efetivamente centrados nas questões pedagógicas da Biblioteconomia que seus currículos oficiais ganharam um destacado espaço na discussão, tanto na abordagem da Universidade do Paraná quanto na relativa ao Brasil. Tais aspectos não apenas justificam marcas e limites deste trabalho, como apontam no sentido do necessário maior esforço investigativo voltado à memória e ao dia-a-dia dessa graduação como um todo.

Quanto ao preconceito invisível, dissimulado mas por certo existente quando se trata de pesquisar “com alunos”, serviu-nos não como barreira mas como estímulo para a realização deste trabalho. Afinal, a presença possível de tal ordem de menosprezo, independente de fonte, materializa e confirma as carências que permeiam e sustentam nosso estudo.

A exiguidade de tempo para finalização desta pesquisa impediu entretanto vôos maiores que acreditamos precisos e importantes, como a apreciação mais

completa, profunda e facetada dos aspectos do complexo pedagógico levantados, o tratamento da questão (não abordada mas vital) da prática avaliativa em jogo e o enriquecimento do debate mediante abertura do leque de perspectivas sobre essas realidades, todos possíveis temas para necessárias investigações futuras.

Atendendo à proposta de trabalho, as informações colhidas nesta pesquisa trouxeram à luz aspectos de motivação discente, conceito do Curso, meio universitário, currículo, professor e aluno pela ótica dos entrevistados; interpretadas, compuseram as mesmas um painel dessa formação profissional e do envolvimento de seu elemento discente que ora é socializado para uma reflexão maior.

Conforme concluiu GADOTTI, "os *alunos* representam a escola pelas suas *carências*" (1993, p. 43). Embora com diferentes características, nem por isso nossos entrevistados revelaram posicionamento geral contrastante em função de suas especificidades.

Do Curso de Biblioteconomia podemos afirmar ser em boa medida representativo de alguns dos problemas maiores vivenciados pela instituição Universidade - algo que aqui já tivemos oportunidade de ilustrar. Confirmando essa noção através de uma lente mais focalizada, MILANESI atesta que "de uma forma geral, a formação do bibliotecário padece dos mesmos problemas que afetam o ensino brasileiro" (1983, p. 5). Acrescentamos que se todo curso universitário é de algum modo desconhecido para seu calouro e depois um tanto recusado por seu estudante, Biblioteconomia o é em maior grau.

A categoria *contornos da motivação discente* comprovou no Curso da UFPR essas linhas de rejeição, simultaneamente revelando, e até de modo promissor, as chances de ocorrência do acerto com a área e com a profissão, uma vez que a Biblioteconomia é bem vista - meio caminho para ser benquista - àqueles que a visualizam em sua inteireza.

No traçado de informações obtido desponta a presença dos conflitos que perseguem essa comunidade, do ato da escolha ao enfrentamento dos limites do projeto de formação e da conquista de espaço, tornando-se a dissonância cognitiva figura sempre visível no embate reconhecimento da importância da área

*versus* status acadêmico e profissional desfrutado. Podemos outrossim adiantar que assoma como importante fator de influência nos movimentos do todo acadêmico a inevitável proximidade com portadores do vírus do negativismo - causado por falta de afinidade, de interesse, de firmeza na sua opção de Curso -, ficando à mostra o anseio pela reversão desse processo.

A graduação vem responder tanto (em parte) pela descoberta da área quanto pelo desapontamento discente ao se sentir distanciado, não só em questão da realidade que o circunda, mas também das *possibilidades* da Biblioteconomia atual. Em outros termos, desilude-se esse discente ao tomar nota do distanciamento entre a Biblioteconomia e o bibliotecário apregoados e aqueles conhecidos, a gritante diferença entre o vasto e ágil campo de trabalho com que lhe acenam e o fazer restrito e convencional que em seu cotidiano oferecem. Tal assertiva extrapola a sensível dicotomia teoria e prática para grifar a incômoda distância entre a Biblioteconomia ideal e a praticada, tanto quanto a separação Universidade-sociedade, esta última caso mais grave, porquanto denota haver em maior abrangência uma gama de preocupações e esforços diferenciados, como a mover mundos estanques que nada têm em comum. Nessa tendência, vaticina CASSIMIRO, o estudante universitário que se prepara para uma profissão “logo terá consciência de que o mundo para o qual a universidade o preparou não é aquele em que há de trabalhar”. “O mundo mostrado dentro das quatro paredes somente existe na escola. É a encenação estática de uma realidade dinâmica, existindo em constante processo de evolução, transformação que a todo instante se supera a si mesma...”, completa a autora (1983, p. 37-8).

Sentindo esse desconforto é que a categoria *o conceito geral atribuído ao Curso* instiga o elenco de deformações e deficiências na formação percebida, ampliando nosso processo de revelação. Dá esse segmento conta de um educando ciente da precisão de mudanças ao seu redor quando, embora reconhecendo o valor e o potencial de sua graduação, clama por melhorias e alterações e descreve uma formação tradicional, estática e limitada (em que as técnicas, responsáveis por boa dose de suas lamúrias, ainda têm voz ativa), sem querer exibindo um pouco da Universidade que mais e mais perde o posto de

vanguarda nos avanços do conhecimento. A parada ou atraso no tempo como causas de desencanto discente aparecem na sequência imbricados com falhas de comunicação e divulgação, mesmo no plano interno: “Eu vejo o Curso como se fosse uma casa cheia de teia de aranha: ela pode ter coisas boas ali dentro, mas às vezes não se preocupa em tirar a teia de aranha...” (E. nº 3).

Ganha corpo na categoria *o espaço acadêmico percebido* o fator isolamento, sublinhando um elemento perceptível em todas as estações de nosso trajeto com o entrevistado: a problemática humana, cuja expressividade pode aliás, com a cautela recomendável, ser em parte atribuída ao grande número de mulheres aí reunido. Temos nesse recorte a definição de um Curso “voltado para si mesmo e isolado” (E. nº 6), conceito que sintetiza e reitera o anseio discente por maior contacto entre si e com o mundo exterior, essa abertura incluindo a projeção do nome da Biblioteconomia. Pela falha apontada o ambiente descrito desconhece o ato da cooperação, que a área inteira, como tráfego de informações, requer. Parece desse modo adiantar a observação de que em nenhuma instância biblioteconômica é de fato levado a sério o lembrete de RIOS de que uma pessoa não consegue ser competente sozinha, definindo-se a qualidade do trabalho *na relação com os outros* (1993, p. 79).

Diante do pronunciamento discente, torna-se apropriada a associação daquele bibliotecário “atrás da mesa e/ou dos livros” do senso comum com o Departamento de Ensino que se lhes afigura distante ou de difícil acesso, tanto quanto com o professor aos seus olhos sempre apressado e cheio de obrigações. Novamente nos obrigamos a fazer referência ao significativo contingente feminino aqui envolvido - ensino inclusive -, constituindo a questão do gênero, conforme levantado no início deste trabalho, um reconhecido complicador social: é possível visualizarmos a presença da mulher como força de trabalho fortemente ligada ao silêncio, à obediência e à submissão - quando não à retração, potencial de isolamento -, tanto quanto à busca por espaços condutores de segurança, reprodução e permanência.

A *experiência curricular vivenciada*, ao tratar apenas do enfoque das matérias de ensino, constitui um conjunto objetivo como a própria

Biblioteconomia - sem negar seus clássicos desencontros. À consciência de mudanças nessa esfera, alimentada pela exposição do estudante a informações e discussões afins, atribuímos o grau de confluência nos pontos centrais da definição do “perfil” ensejado. Sobressaem o pleito por Informática e Administração, par a par com o fortalecimento do aprendizado de idiomas (basicamente Inglês), enquanto se enfatiza a necessidade de mais prática - biblioteca-laboratório, laboratório de informática, projetos e ações culturais de extensão -, em proximidade efetiva e dinâmica com o *mundo real*. O pequeno papel atribuído ao estágio curricular deve ser revisto à luz dessa ênfase.

Ao longo dos pareceres ficam patentes a importância da cuidadosa apresentação à área, hoje efetivada pela disciplina Fundamentos de Biblioteconomia, assim como o ressentimento do estudante face ao “desequilíbrio” entre a pouca profissionalização acessada no 1º ano e o “excesso” contido no 2º ano do Curso. Para o olhar do leitor em busca de subsídios determinados, o trato dessa disciplina e correspondente introdução ao campo alia-se ao ensejado projeto de divulgação do Curso no ditado dos pontos-chave estratégicos para ação imediata. Cabe-nos alertar que não nos dá nosso informante qualquer indício de que essa “fundamentação” da Biblioteconomia merecesse caráter menos informativo e mais reflexivo sobre a área e a profissão.

Essa causa nos remete para o impasse do paradoxo disciplinas culturais x profissionalizantes - no fundo, contradição antiga da Universidade moderna que a Biblioteconomia compartilha com sofreguidão -, que aqui parece manter-se ainda preso à preferência pela especialidade, tomados o porte e o perfil das sugestões curriculares arroladas. No âmbito “externo” de matérias mostraram-se prestigiadas somente Psicologia, solicitada na forma de relações interpessoais, e a mencionada Língua Inglesa. Tal problemática, vale lembrarmos, está também associada com as questões da inter/multidisciplinaridade que a Biblioteconomia deveria ser a primeira a honrar e (bem) operar, *começando pelo terreno de sua formação*.

No fluxo de informações reunidas permanecem ainda preocupantes tanto a esfera de iniciação à pesquisa quanto a do usuário.

Metodologia da Pesquisa, travestida em figura ameaçadora que aguarda o estudante ao término do Curso, merece menção como um ponto nevrálgico a ser revisto, de modo a neutralizar seu estigma e canalizar o anseio de realização discente para produções de qualidade em processos de menor tensão e desgaste, de todo modo buscando que esse momento acadêmico funcione como boa semente de uma mentalidade profissional crítica e contributiva.

No que tange ao usuário ou cliente, embora sua figura deixe rastros aqui e ali no discurso de reclamos e anseios discentes quanto a seu Curso, não provoca consideração conteudística especial, à exceção do referido apoio de relações humanas. Ainda que nosso entrevistado critique o “bibliotecário atrás da mesa ou estante”, sua preocupação central, certamente movida por sua ansiedade na procura de sustentação de espaço de desempenho, está mais voltada à melhor capacitação em produtos e serviços - o que não exclui mas também não esclarece o sentido do usuário nesse contexto e desse contexto para todos os envolvidos. Tal lacuna caracteriza perder de vista a finalística desse fazer profissional enquanto se ajusta, guardada a proporção de aprendiz, com a consideração de Myriam Gusmão de MARTINS de que o bibliotecário em sua maioria é exclusivamente *bibliotecário* e não usuário de biblioteca (1982, p. 209).

Deixa-nos esse desenho, e de resto o traçado inteiro, com a imagem feita da procura cada vez maior de uma competência incentivada pelo exterior e assumida pelo discente - ao menos no plano das idéias -, sem que vislumbremos o espaço previsto para o pensamento reflexivo. O lembrete de que das escolas de formação profissional diz-se, em tom pejorativo, serem afeitas a enquadrar, dar formato, parece contribuir outrossim para explicar aqui a maior concentração da criticidade discente em aspectos curriculares *stricto sensu*; implica também admitir arestas problemáticas na questão curricular como um todo, ou seja, na proposta pedagógica em vivência. Não acompanhamos os que se iludem que inovação curricular é a panacéia para os males desse ou de qualquer outro ensino, pois par e passo com a revisão dos programas faz-se mister refletir sobre a formação em sua totalidade, acerto este que por certo leva em conta mas ultrapassa programas formais de ensino. Além disso, a sintonia entre o conteúdo preconizado por

documentos e discursos e a construção - dinâmica, integrada - do cotidiano educativo permanece ainda o grande desafio do *ser currículo* em seu significado maiúsculo.

PIMENTEL complementa que “não vale mudar o currículo se não mudarem também as estratégias de ensino e especialmente o comportamento do professor em sala de aula” (1985, p. 41). A categoria *imagens do professor conhecido* parece vir ao encontro de tal noção.

Embora com a assimetria e a relatividade inerentes a esse tipo de descritor, fornece-nos o entrevistado retratos docentes em que emergem, no mesmo plano, falhas de atitude e de didática, com menor menção a conhecimento. Confirmando e aglutinando conhecidos caracteres do bibliotecário e do professor de Biblioteconomia, sobressaem nesse esboço respectivamente os traços do formalismo (ora revestido da autoridade que o papel de *magister* outorga) e do pouco traquejo de ensino. Como bem coloca FRANCHI, “sejam quais forem o volume e a qualidade do *saber* do professor, esse saber não oferece, por si só, todas as condições para fundamentar uma relação pedagógica eficaz” (1995, p. 51). De outro lado, mais de uma vez nosso informante aponta a precisão de contar com o contínuo estímulo e (bom) exemplo docentes a fim de nutrir seu ânimo e elevar suas expectativas, sempre fragilizadas pelo contexto próximo e remoto.

Tem nosso entrevistado a preocupação de esclarecer não se referir à totalidade ou talvez à maioria de seus professores, dando entretanto demonstração suficiente de que a docência constitui um dos problemas que o incomodam em sua formação - pelo distanciamento dos mestres, por sua falta de tempo, pela baixa motivação entrevista, por seu metodismo, pela atuação em sala de aula ou mesmo (por sua falta) fora dela. Nessa linha de preocupação, não esquece o estudante a referência à necessidade de avaliar o professorado, na expectativa de que esse instrumento sirva de fato para envidar melhorias. A propósito, a UFPR tem implantado um projeto de avaliação do docente pelo discente. Sem entrar no mérito desse modelo avaliativo, vale dizermos que está ainda distante de lograr um progresso real em termos da melhoria do ensino.

Dedicando-nos a uma leitura pedagógica dos informes, localizamo-nos em uma abordagem preponderantemente tradicional, pautada pela tendência tecnicista na esfera em que os padrões e as normas ditam objetivos “incontestáveis”, sempre mensurados. As indicações de um professor *diferente* são pouco explícitas e geralmente colocadas no plano da singularidade, o que torna impossível enxergar o porte e a feição de tal docente. Além disso, soa adequada aos informes a observação de Derek BOK de que “tomados coletivamente [...] os corpos docentes parecem de irritante lentidão e refratários a mudanças” (1988, p. 213).

Chamado a manifestar-se sobre si mesmo e seu envolvimento no processo, nosso entrevistado ensaiou *uma auto-avaliação da participação discente*. Dela retiramos que o aluno de Biblioteconomia é assumidamente pouco participativo, lamentando-se, “como bom estudante”, pelo seu baixo aproveitamento em geral, para o qual variadas causas concorrem, sua condição sócio-econômica constando entre elas.

Coerente com a cultura escolar de que faz parte e com sua visão pragmática da realidade, o conceito discente de participação revela um engajamento comedido. Se de um lado esse acadêmico invoca seu espaço de expressão, não dá mostras de percebê-lo ou desejá-lo no sentido puro de *sujeito do processo*, com ação definida efetiva e co-responsabilidade na aprendizagem, lado a lado com o professor. Nesse sentido, sua ensejada aproximação com o docente parece mais inclinada à quebra das barreiras percebidas do que ao necessário ajuste para um trabalho conjunto, possibilidade esta que, por desconhecimento ou rejeição, não lhe passa pela cabeça em instante algum de seu depoimento. O ponto-chave a levar em conta é que estamos cercados de indivíduos crescidos em um contexto de não-participação que, prováveis frutos de uma escola sobretudo tradicional, não foram ensejados participativos e presentes ao longo de sua caminhada. Sem pretender fugir a nossa cota de responsabilidade na permanência dessa limitação discente, recorreremos à afirmação de FRANCHI de que

O educando submetido a uma relação autoritária permanece imaturo e dependente, não participa ativamente do processo de aprendizagem e, quando submetido a um outro tipo de vínculo, sente-se perdido, desamparado. Pela força de atuação de duas forças - o modelo aprendido e o medo do desconhecido -, em outras situações tenderá a repetir o padrão a que foi submetido durante sua formação (1995, p. 127).

Transposto o entendimento dessa assertiva para a esfera desempenho profissional - processo formativo, temos a explicação do *sentido do compromisso* que a Universidade assume com seus discípulos.

Procurando justificar sua pequena participação, em um contexto visto como igualmente frágil em oportunidades desse tipo, nosso entrevistado destaca os fatores desmotivação e desinteresse como os grandes responsáveis por essa apatia, aos quais acrescentamos sua descrição de um clima de sala de aula refratário à crítica e à pergunta para sentenciar haver total dissonância entre a construção dessa ambiência e os pressupostos de uma pedagogia de cunho transformador, única via capaz de quebrar tal conjuntura de desencontros.

Um aspecto interessante a observar é que nosso apanhado escolar foge totalmente ao que CUNHA e LEITE definiram nos resultados de sua pesquisa *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade* (1996, p. 84-9) como caracteres formativos próprios das *semiprofissões* em contraponto às *profissões liberais*, grupo no qual nessa hora, mas sem suas benesses, e juntando-se aos que assim a percebem, Biblioteconomia melhor se encaixa. Faltam-lhe nos itens atribuídos pelas autoras às *semiprofissões*: a qualidade pedagógica dos cursos voltada à produção do conhecimento; antecipação e criatividade na forma de transmissão do conhecimento, ou seja, maior suscetibilidade às inovações; aprendizagem para o significado e a realização; regras de trabalho didático abertas, envolvendo a participação coletiva dos alunos em um currículo *integrado*, que busca diminuir as distâncias entre os campos do conhecimento (sem falar na “fluidez do campo epistemológico” esperada das ciências humanas). Ao invés, desvelando outra marca de sua indefinição, a Biblioteconomia carrega do ensino superior das *profissões liberais* características como: a predominância da reprodução do conhecimento sobre sua produção; a dicotomização entre ciclo básico e profissionalizante na organização do currículo;

a dificuldade de articulação orgânica entre teoria e prática “especialmente até a metade dos estudos curriculares”.

Voltando o pensamento para nossa problemática investigativa verificamos que, estejam entre as causas do desacerto da formação para Biblioteconomia no Brasil o conflito original entre as influências européia e norte-americana, a forma de implante ou o modelo de graduação, os ditames dos dois criticados currículos mínimos, ou mesmo a incapacidade da maioria das escolas em levar adiante a composição de um profissional atualizado e contextualizado, essa transferência de culpabilidade põe à mostra a possível questão maior. Vemo-nos diante da ocorrência dos pecados da acomodação e do isolamento, frutos da insegurança própria das profissões “menores” e signos da inaptidão de se perceber em um amplo, móvel, complexo sistema. Diretamente associados a não-participação/isolamento, outros erros biblioteconômicos que repercutiram na construção de sua caminhada foram e têm sido o corporativismo radical e a carência de pluralidade de relações, faltas mortais em um mundo que é, cada vez mais, comunicação e interrelação. A acriticidade presente nesse trajeto tem representado a garantia de que esses profissionais continuem produzidos, meros executores não-pensantes, pagando o preço pelo não-exercício de sua capacidade histórica de modificar a realidade.

À presença do conflito e da contradição observados em nosso estudo, microcosmo da Biblioteconomia, contrapõe-se a cinética faltante no impulso para a superação - algo que somente a reflexão e crítica podem prometer. Embora no entender de Teixeira COELHO NETO falte *crise* na Biblioteconomia para provocar mudança (1997, p. 31), a fúria das transformações deste final de século parece estar minando sua cristalizada resistência. É nessa vertente que o privilegiado espaço da Universidade e o caráter emancipatório da educação progressista se justapõem como mecanismos ideais para o enfrentamento do início de um processo tão devido quanto em atraso.

Nosso trabalho trouxe à tona uma escuta do aluno - de fato *ouvi-lo* tem um duplo significado. Para ele e em respeito a seu manifesto, indica mover-se ao seu encontro no ensaio de mudar. Como educadores, entretanto, instiga este estudo

outro nível de reflexão, qual seja, a demanda de disponibilizar-se para o repensar cuidadoso de todo o complexo de responsabilidades dessa construção profissional, em que a mais corajosa e avançada reforma curricular não terá êxito sem um projeto pedagógico que lhe dê o sustentáculo apropriado.

Finalmente, a leitura crítica de qualquer programa de formação profissional é trabalho para ser feito *em conjunto*: um diálogo entre todos os envolvidos. Nesse sentido, não busca o presente estudo substituir o veredicto docente pelo discente, apenas iniciar a conversa.

Esperamos que esta pesquisa possa servir de instrumento e ponto de partida para uma ação reflexiva no âmbito de nosso Curso e de convite para o repensar geral da educação bibliotecária no país - o que talvez aponte à profissão e seu preparo outros novos caminhos, especialmente atentos à velocidade e à natureza das transformações que nos assediam. Em todo esse refletir e seu desdobramento reside a implicação prática mais saliente e importante deste trabalho.

Gostaríamos enfim de ver igualmente estimuladas iniciativas de investigação voltadas *para* e *com* o estudante. Afinal, o diferencial entre o verdadeiro educador e aquele que só finge sê-lo consiste justamente na **firme crença** no aluno e suas possibilidades.

**ANEXO 1 - RESOLUÇÃO N° 98/92 - CEP :  
CURRÍCULO PLENO DO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

## RESOLUÇÃO N.º 98/92 - CEP.

Estabelece o currículo pleno do Curso de Biblioteconomia, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes.

O CONSELHO DE ENSINO E PESQUISA, órgão normativo, consultivo e deliberativo da Administração Superior, no uso de suas atribuições conferidas pelo Artigo 21 do Estatuto da Universidade Federal do Paraná,

### R E S O L V E :

Art. 1º - O currículo pleno do Curso de Biblioteconomia, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, é constituído das seguintes matérias com seu desdobramento em disciplinas, práticas educativas e práticas profissionais:

#### MATÉRIAS

1. Estudo de Problemas Brasileiros
2. Educação Física
3. Comunicação
4. Aspectos Sociais, Políticos e Econômicos do Brasil Contemporâneo
5. História da Cultura
6. Lógica
7. Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa
8. Língua Estrangeira Moderna

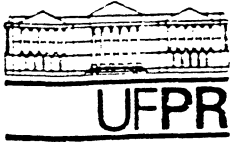
#### DISCIPLINAS

##### A. FORMAÇÃO GERAL

- 1.1 Estudo de Problemas Brasileiros
- 2.1 Educação Física

##### B. FORMAÇÃO BÁSICA

- 1.1 Teoria da Informação
- 2.1 História do Brasil Contemporâneo
- 3.1 História da Cultura I
- 3.2 História da Cultura II
- 4.1 Lógica I
- 5.1 Língua Portuguesa A
- 5.2 Literatura Comparada Portuguesa e Brasileira
- 6.1 Língua Inglesa Instrumental A



cont...Resolução nº 98/92-CEP - fls.02

MATÉRIAS

1. Métodos e Técnicas de Pesquisa
2. Informação Aplicada à Biblioteconomia
3. Produção dos Registros do Conhecimento
4. Formação e Desenvolvimento de Coleções
5. Controle Bibliográfico dos Registros do Conhecimento
6. Disseminação da Informação
7. Administração de Bibliotecas

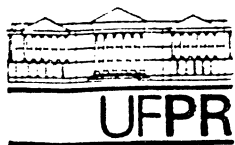
DISCIPLINAS

C. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- 1.1 Métodos e Técnicas de Pesquisa Social
- 1.2 Métodos Quantitativos em Biblioteconomia
- 1.3 Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia I
- 1.4 Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia II
- 2.1 Fundamentos de Biblioteconomia
- 2.2 Ciência da Informação
- 3.1 Produção dos Registros do Conhecimento
- 4.1 Formação e Desenvolvimento de Coleções
- 4.2 Organização de Bibliotecas
- 5.1 Fontes de Informação A
- 5.2 Fontes de Informação Especializada
- 5.3 Representação Descritiva
- 5.4 Linguagem de Indexação I
- 5.5 Linguagem de Indexação II
- 5.6 Meios de Controle Bibliográfico
- 6.1 Disseminação da Informação
- 6.2 Estudo de Usuários
- 7.1 Fundamentos de Administração de Bibliotecas
- 7.2 Planejamento Bibliotecário
- 7.3 Prática Profissional em Biblioteconomia
- 7.4 Automação em Bibliotecas

D. FORMAÇÃO COMPLEMENTAR OBRIGATÓRIA

1. Introdução à Psicologia II



cont...Resolução nº 98/92-CEP - fls.03

MATÉRIAS

DISCIPLINAS

2. Manifestações Literárias no Paraná e suas Fontes
3. Seminário sobre Atuação Profissional
4. Estágio Supervisionado em Bibliotecas

E. FORMAÇÃO COMPLEMENTAR OPTATIVA

1. O aluno deverá cursar no mínimo 60 (sessenta) horas a escolher entre:

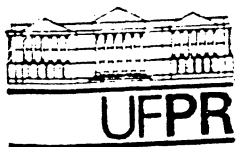
| <u>CÓDIGO</u> | <u>DISCIPLINA</u>                                             | <u>C.H.SEMANAL</u> |            |              | <u>CRÉD.</u> | <u>PRÉ-REQUISITO</u> |
|---------------|---------------------------------------------------------------|--------------------|------------|--------------|--------------|----------------------|
|               |                                                               | <u>AT.</u>         | <u>AP.</u> | <u>TOTAL</u> |              |                      |
| HB021         | Orientação Bibliográfica                                      | 1                  | -          | 1            | 1            | -----                |
| HB022         | Orientação Bibliográfica B                                    | 2                  | -          | 2            | 2            | -----                |
| HB023         | Tópicos Especiais em Arquivística                             | 2                  | 2          | 4            | 3            | -----                |
| HB028         | Hábito de Leitura                                             | 3                  | -          | 3            | 3            | -----                |
| HB029         | Cooperação Bibliotecária                                      | 3                  | -          | 3            | 3            | HB216                |
| HB030         | Prédios e Instalações de Bibliotecas                          | 3                  | -          | 3            | 3            | HB053                |
| HB031         | Bases de Dados Bibliográficos                                 | 2                  | 2          | 4            | 3            | HB219                |
| HB032         | Bibliotecas Públicas                                          | 3                  | -          | 3            | 3            | HB053                |
| HB033         | Bibliografia Brasileira                                       | -                  | 4          | 4            | 2            | HB411                |
| HB034         | Bibliotecas Especializadas                                    | 3                  | -          | 3            | 3            | HB053                |
| HB035         | Bibliotecas Infantis e Escolares                              | 4                  | -          | 4            | 4            | HB053                |
| HB036         | Bibliotecas Universitárias                                    | 3                  | -          | 3            | 3            | HB053                |
| HB037         | Prática em Planejamento e Avaliação de Sistemas de Informação | 2                  | 2          | 4            | 3            | HB204                |
| HB039         | Pesquisa Bibliográfica em Artes                               | -                  | 2          | 2            | 1            | -----                |
| HB040         | Pesquisa Bibliográfica em Ciências Jurídicas                  | -                  | 2          | 2            | 1            | -----                |
| HB041         | Pesquisa Bibliográfica em Ciências Sociais                    | -                  | 2          | 2            | 1            | -----                |

7/1

cont...Resolução nº 98/92-CEP - fls.04

| CÓDIGO | DISCIPLINAS                                        | C.H.SEMANAL |     |       | CRÉD. | PRÉ-REQUISITO |
|--------|----------------------------------------------------|-------------|-----|-------|-------|---------------|
|        |                                                    | AT.         | AP. | TOTAL |       |               |
| HB042  | Pesquisa Bibliográfica em Economia e Administração | -           | 2   | 2     | 1     | -----         |
| HB043  | Pesquisa Bibliográfica em Educação                 | -           | 2   | 2     | 1     | -----         |
| HB044  | Pesquisa Bibliográfica em Ciências Agrárias        | -           | 2   | 2     | 1     | -----         |
| HB045  | Pesquisa Bibliográfica em Ciências Biomédicas      | -           | 2   | 2     | 1     | -----         |
| HB046  | Pesquisa Bibliográfica em Ciências Puras           | -           | 2   | 2     | 1     | -----         |
| HB047  | Pesquisa Bibliográfica em Tecnologia               | -           | 2   | 2     | 1     | -----         |
| HB049  | Prática em Bibliometria                            | -           | 4   | 4     | 2     | HB412         |
| HB050  | Prática de Avaliação em Bibliotecas                | -           | 4   | 4     | 2     | HB412         |
| HB054  | Pesquisa Bibliográfica Especializada               | 2           | 2   | 4     | 3     | HB322         |
| HB056  | Elaboração e Apresentação de Trabalhos             | 1           | -   | 1     | 1     | -----         |
| HB408  | Orientação Bibliográfica A                         | 2           | -   | 2     | 4     | -----         |
| HE007  | Língua Alemã Instrumental I                        | -           | 4   | 4     | 2     | -----         |
| HE008  | Língua Alemã Instrumental II                       | -           | 4   | 4     | 2     | -----         |
| HE069  | Língua Alemã Instrumental III                      | -           | 4   | 4     | 2     | -----         |
| HE070  | Língua Alemã Instrumental IV                       | -           | 4   | 4     | 2     | -----         |
| HE020  | Língua Espanhola Instrumental I                    | -           | 4   | 4     | 2     | -----         |
| HE021  | Língua Espanhola Instrumental II                   | -           | 4   | 4     | 2     | -----         |
| HE071  | Língua Espanhola Instrumental III                  | -           | 4   | 4     | 2     | -----         |
| HE072  | Língua Espanhola Instrumental IV                   | -           | 4   | 4     | 2     | -----         |
| HE036  | Língua Francesa Instrumental I                     | -           | 4   | 4     | 2     | -----         |
| HE037  | Língua Francesa Instrumental II                    | -           | 4   | 4     | 2     | -----         |

[assinatura]



cont... Resolução nº 98/92-CEP - fls.05

| CÓDIGO | DISCIPLINAS                          | C.H.SEMANAL |     |       | CRÉD. | PRÉ-REQUISITO |
|--------|--------------------------------------|-------------|-----|-------|-------|---------------|
|        |                                      | AT.         | AP. | TOTAL |       |               |
| HE049  | Língua Inglesa Instru-<br>mental I   | -           | 4   | 4     | 2     | -----         |
| HE050  | Língua Inglesa Instru-<br>mental II  | -           | 4   | 4     | 2     | -----         |
| HE063  | Língua Italiana Instru-<br>mental I  | -           | 4   | 4     | 2     | -----         |
| HE064  | Língua Italiana Instru-<br>mental II | -           | 4   | 4     | 2     | -----         |
| CE002  | Estatística I                        | 4           | -   | 4     | 4     | -----         |
| CI228  | Laboratório I (Lingua-<br>gens)      | -           | 4   | 4     | 2     | -----         |

§ Único - Uma disciplina optativa, no mínimo, deverá ser es-  
colhida dentre as ofertadas pelo Departamento de  
Biblioteconomia.

Art. 2º - A integralização do currículo pleno do Curso de Bibliote-  
conomia será constituída por estas parcelas:

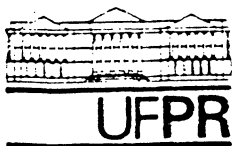
|                               |       |
|-------------------------------|-------|
| Disciplinas obrigatórias..... | 2.580 |
| Disciplinas optativas.....    | 60    |
| Estágio.....                  | 270   |
| Sub-total.....                | 2.910 |
| E.P.B.....                    | 60    |
| Total Geral.....              | 2.970 |
| Educação Física.....          | + 30  |

§ 1º - As atividades escolares serão distribuídas em 04 (qua-  
tro) anos, sendo vedada a formação do Bacharel em Bi-  
blioteconomia em menos de 04 (quatro) ou em mais de 07 (sete) anos.

§ 2º - A carga horária semanal poderá oscilar entre o míni-  
mo de 16 (dezesseis) e o máximo de 30 (trinta) horas,  
excluídas as atividades de Educação Física.

§ 3º - O estágio, sob a denominação de "Estágio Supervisiona-  
do em Bibliotecas", como atividade curricular obriga-  
tória e supervisionada por um Bibliotecário, desenvolver-se-á em bi-  
blioteca credenciada pela Coordenação do Curso, num total de 270 (du-  
zentas e setenta) horas.

[assinatura]



Ministério da Educação  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Proc: AC 1144-7  
Fls: 026  
Rubrica: [assinatura]

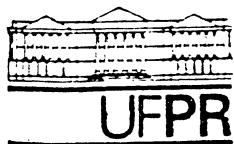
cont...Resolução nº 98 /92-CEP - fls.06

§ 4º - A Prática Profissional em Biblioteconomia consistirá na implantação de um projeto de criação e/ou modificação de um serviço bibliotecário, desenvolvido na disciplina Planejamento Bibliotecário, sob orientação e supervisão de docentes.

Art. 3º - Esta Resolução entrará em vigor a partir de 1993, para todos os alunos que não cursaram as disciplinas que deram origem ao ajuste curricular.

Sala das Sessões, em 04 de dezembro de 1992.

Carlos Alberto Faraco  
Presidente



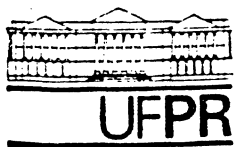
Conselho de Ensino e Pesquisa - Resolução nº 98/92-CEP

- ANEXO I -

Periodização Recomendada - Curso de Biblioteconomia

| <u>CÓDIGO</u> | <u>DISCIPLINA</u>                                     | <u>C.H.SEMANAL</u> |           |              | <u>CRED.</u> | <u>PRÉ-REQUISITO</u> |
|---------------|-------------------------------------------------------|--------------------|-----------|--------------|--------------|----------------------|
|               |                                                       | <u>AT</u>          | <u>AP</u> | <u>TOTAL</u> |              |                      |
| <u>1º ANO</u> |                                                       |                    |           |              |              |                      |
| HT444         | Teoria da Informação                                  | 2                  | -         | 2            | 4            | -----                |
| HL401         | Língua Portuguesa A                                   | 2                  | 2         | 4            | 6            | -----                |
| HB410         | Fundamentos de Biblioteconomia                        | 2                  | 2         | 4            | 6            | -----                |
| HE447         | Língua Inglesa Instrumental A                         | -                  | 4         | 4            | 4            | -----                |
| HH039         | História da Cultura I                                 | 4                  | -         | 4            | 4            | -----                |
| HLO68         | Literatura Comparada Portuguesa e Brasileira          | 4                  | -         | 4            | 4            | -----                |
| HH041         | História do Brasil Contemporâneo                      | 4                  | -         | 4            | 4            | -----                |
| HH040         | História da Cultura II                                | 4                  | -         | 4            | 4            | -----                |
| HP050         | Introdução à Psicologia II                            | 4                  | -         | 4            | 4            | -----                |
| HF003         | Lógica I                                              | 3                  | -         | 3            | 3            | -----                |
| BE047         | Educação Física                                       | -                  | (2)       | (2)          | 1            | -----                |
| <u>2º ANO</u> |                                                       |                    |           |              |              |                      |
| HB415         | Linguagem de Indexação I                              | 3                  | 2         | 5            | 8            | HB410                |
| HB411         | Fontes de Informação A                                | 2                  | 4         | 6            | 8            | HB410                |
| HB414         | Representação Descritiva                              | 3                  | 2         | 5            | 8            | HB410                |
| HB413         | Produção dos Registros do Conhecimento                | 3                  | -         | 3            | 6            | HH040                |
| HB327         | Fundamentos de Administração em Bibliotecas (1º sem.) | 4                  | -         | 4            | 4            | HB410                |
| HB052         | Formação e Desenvolvimento de Coleções (2º sem.)      | 4                  | -         | 4            | 4            | HB327                |
| HC091         | Métodos e Técnicas de Pesquisa Social                 | 1                  | 2         | 3            | 2            | -----                |

[assinatura]



Cont... Periodização Recomendada - Curso de Biblioteconomia

fls.02

| <u>CÓDIGO</u> | <u>DISCIPLINA</u>                            | <u>C.H.SEMANAL</u> |           |              | <u>CRED.</u> | <u>PRÉ-REQUISITO</u>  |
|---------------|----------------------------------------------|--------------------|-----------|--------------|--------------|-----------------------|
|               |                                              | <u>AT</u>          | <u>AP</u> | <u>TOTAL</u> |              |                       |
| <u>3º ANO</u> |                                              |                    |           |              |              |                       |
| HB416         | Linguagem de Indexação II                    | 3                  | 2         | 5            | 8            | <u>HB415</u>          |
| HB412         | Métodos Quantitativos em Biblioteconomia     | 1                  | 2         | 3            | 4            | HC091                 |
| SR401         | Estudo de Problemas Brasileiros              | 2                  | -         | 2            | 4            | -----                 |
| HB053         | Organização de Bibliotecas                   | 4                  | 2         | 6            | 5            | HB052+HB414+<br>HB415 |
| HB204         | Planejamento Bibliotecário (1º sem.)         | 4                  | 2         | 6            | 5            | HB052                 |
| HB322         | Fontes de Informação Especializada (1º sem.) | 2                  | 2         | 4            | 3            | HB411                 |
| HB038         | Estudo de Usuários (2º sem.)                 | 3                  | -         | 3            | 3            | HC091+HB204           |
| HB219         | Disseminação da Informação (2º sem.)         | 2                  | 2         | 4            | 3            | HB322+HB204           |
| HB216         | Meios de Controle Bibliográfico (2º sem.)    | 4                  | -         | 4            | 4            | HB322+HB414           |
| HB320         | Ciência da Informação (2º sem.)              | 2                  | 2         | 4            | 3            | HB322                 |

4º ANO

|       |                                                         |   |   |    |   |                       |
|-------|---------------------------------------------------------|---|---|----|---|-----------------------|
| HB007 | Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia I (1º sem.)  | 4 | - | 4  | 4 | HB416+HB320+<br>HB412 |
| HB008 | Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia II (2º sem.) | - | 4 | 4  | 2 | HB007                 |
| HB324 | Estágio Supervisionado em Bibliotecas (1º sem.)         | - | - | 18 | 6 | HB416+HB219           |
| HB026 | Seminário Sobre Atuação Profissional (2º sem.)          | 3 | - | 3  | 3 | HB204+HB324           |
| HB051 | Prática Profissional em Biblioteconomia (1º sem.)       | - | 6 | 6  | 3 | HB204                 |
| HB025 | Automação em Bibliotecas                                | 2 | 2 | 4  | 3 | HB216                 |
| HL067 | Manifestações Literárias no Paraná e suas Fontes        | 4 | - | 4  | 4 | -----                 |

CH



Ministério da Educação  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Proc.: 18.412/92  
Fig.: 29  
Data: 02

**Conselho de Ensino e Pesquisa - Resolução nº 98 /92-CEP**

**- ANEXO II -**

**Plano de Adaptação Curricular - Curso de Biblioteconomia**

QUEM CURSOU (Res. nº 39/88-CEP)

ESTÁ DISPENSADO DE

HB407 Metodologia da Pesquisa em  
Biblioteconomia

HB007 Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia I

HB008 Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia II

CA

## **ANEXO 2 : PROTOCOLO DE ENTREVISTA**

|                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------|
| (Aluno): ____º ano do Curso de Biblioteconomia<br>(Egresso) Ano de formatura : _____ |
|--------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------|
| Idade: _____ Sexo: _____<br>Contacto com a área profissional desde... |
|-----------------------------------------------------------------------|

- Por que V. resolveu cursar Biblioteconomia?
- Que idéia fazia da profissão de bibliotecário à época do vestibular?
- Depois desse tempo no Curso, tal noção mudou? (Explique)
- Alguma vez pensou em desistir do Curso? (Sim, Não, Por quê)
  
- Qual é sua opinião sobre este Curso de Biblioteconomia?
- Quais os pontos fracos do Curso?
- Quais os pontos fortes do Curso?
- Como V. avalia a contribuição deste Curso de Biblioteconomia para preparar o profissional que será entregue à comunidade?
  
- Como V. vê a participação do aluno ao longo do Curso?
- Que V. entende por *aluno participativo*?
- V. acha que foi/é um(a) aluno(a) participativo?
- V. foi/é estimulado(a) a participar?
  
- Se pudesse interferir diretamente no andamento do Curso, que alterações faria? (Justifique)
- Além do que já colocou, há algo que queira acrescentar ao seu depoimento?

### **ANEXO 3 : CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Curitiba,

Prezado(a) aluno(a):

Como dissertação de Mestrado realizo um estudo voltado à valorização discente, cujo propósito é colher a visão que o estudante e recém-egresso de Biblioteconomia tem de seu Curso e de seu envolvimento no processo de formação profissional.

Gostaria de incluir o seu depoimento. Nele visualizo o potencial de uma contribuição de grande valia para esta investigação e para a busca (implícita) de subsídios para o aperfeiçoamento do Curso de Biblioteconomia da UFPR.

Esclareço que as informações colhidas via entrevista gravada serão utilizadas única e exclusivamente para os objetivos da pesquisa, sendo assegurado o anonimato dos participantes. Está previsto um reencontro com cada entrevistado para possibilitar a confirmação do pronunciamento feito.

Espero poder contar com sua colaboração. Obrigada.

Sônia Maria Breda

De acordo: \_\_\_\_\_

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA JR, Oswaldo. Mercado de trabalho. **Revista brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 18, n. 1/2, p. 62-77, jan./jun. 1985.
- AMORIM, Maria José Theresa de. Em busca da teoria. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO (10. : 1979 : Curitiba). **Anais**. Curitiba : Associação Bibliotecária do Paraná, 1980. v. 3, p. 914-923.
- ANDRADE, Ana Maria Cardoso de, METCHKO, Dulce Maria Bastos, SOLLA, Sheila Ribeiro de Campos. Algumas considerações acerca da situação epistemológica da Biblioteconomia. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 153-162, set. 1981.
- ASHEIM, Lester. Librarian as professionals. **Library Trends**, Urbana, ILL., v. 27, n. 3, p. 225-257, Winter 1979.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor** : o cotidiano da escola. 4.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1993.
- BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade** : tratado de sociologia do conhecimento. 6.ed. Petrópolis : Vozes, 1985.
- BERTACHINI, Maria de Lurdes. Caracterização do corpo docente das escolas brasileiras de Biblioteconomia. **Cadernos da F.F.C.**, Marília, SP, v. 4, n. 1, p. 82-106, 1995.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação** : uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal : Porto, 1994.
- BOK, Derek Curtis. **Ensino superior**. Rio de Janeiro : Forense-Universitária, 1988.
- BRAMBILA, Rosemary. **Investigação acerca do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Paraná junto aos vestibulandos de Curitiba**. Curitiba, 1996. Digitado. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia II, Curso de Biblioteconomia da UFPR.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Proposta de currículo mínimo de Biblioteconomia** : documento produzido pelo Grupo de Trabalho reunido no período de 24 a 28 de novembro de 1980. Brasília, 1981.

BREGLIA, Vera Lúcia Alves, RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca. A formação dos profissionais bibliotecários e a questão da transferência de informação. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO (2. : 1994 : Belo Horizonte) E CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO (17. : 1994 : Belo Horizonte). **Anais**. Belo Horizonte : ABMG : Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1994. p. 395-414.

BUFREM Leilah Santiago. **Linhas e tendências metodológicas na produção acadêmica discente do mestrado em Ciência da Informação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia** - Universidade Federal do Rio de Janeiro (1972-1995). Curitiba, 1996. Tese (Prof. titular) - Universidade Federal do Paraná.

CABERLON, Vera Isabel. A avaliação curricular como agente medidor da eficácia nos novos currículos de Biblioteconomia. **Biblos**, Rio Grande, n. 4, p. 63-70, 1992.

CARVALHO, Maria Martha. A graduação em Biblioteconomia : perspectiva face ao novo currículo mínimo. **Revista brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 18, n. 1/2, p. 20-26, jun. 1985.

CASSIMIRO, Maria do Rosário *et al.* **Universidade oportuna** : reflexão sobre a universidade e seu envolvimento com a comunidade. Goiânia : Ed. UFG, 1983.

CAVALCANTI, Maria das Neves N. T. Formação do bibliotecário: o atual currículo mínimo servirá para formar o profissional do ano 2000? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO (14. : 1987 : Recife). **Anais**. Recife : APBPE, 1987. v. 2, p. 1053-1071.

CESARINO, Maria Augusta da Nóbrega. O ensino de Biblioteconomia : um currículo a ser mudado. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 43- 59, mar. 1973.

COELHO, Ildeu M. **O ensino de graduação e currículo**. Curitiba : UFPR, 1994.

COELHO NETO, José Teixeira. As duas crises da Biblioteconomia. **Transinformação**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 26-31, jan./abr. 1997.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 326** de 16 de novembro de 1962. Fixa o currículo mínimo e determina a duração do Curso de Biblioteconomia.

- \_\_\_\_\_. Resolução nº 08/82. Fixa o currículo mínimo do Curso de Biblioteconomia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 8 nov. 1982. Sec. 1, p. 20787.
- CORRÊA, Ayrton Dutra. A Escola Progressista. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). **Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre : Sagra, 1990. p. 108-125.
- COSTA, Sely Maria de Souza. Impactos sociais das tecnologias de informação. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 19, n. 1, p. 3-21, jan./jun. 1995.
- CRUZ, Angela M. Viana da. Bibliotecário : perfil profissional e mercado de trabalho. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, 199-210, set./dez. 1990.
- CRUZ, Guilherme Braga da. Os fins da Universidade ao longo da história. In: \_\_\_\_\_. **Origem e evolução da Universidade**. Lisboa : Logos, 1964. p. 59-100.
- CUNHA, Diana A. **As utopias na Educação** : ensaio sobre as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 3.ed. Campinas, SP : Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_, LEITE, Denise B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas, SP : Papirus, 1996.
- CUNHA, Murilo Bastos da. O desenvolvimento profissional e a educação continuada. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 12, n. 2, p. 149-156, jul./dez. 1984.
- CYSNE, Fátima Portela. **Biblioteconomia** : dimensão social e educativa. Fortaleza : Ed. UFC, 1993.
- DEBONS, Anthony. Education in Library and Information Science. In: **ENCYCLOPEDIA of Library and Information Science**. New York : M. Dekker, 1972. v. 7, p. 414-474.
- DELLA SENTA, Tarcísio G. Perspectivas da educação superior para o ano 2000. In: VAHL, Theodore R. , MEYER JR., Victor, FINGER, Almeri Paulo (Org.). **Desafios da administração universitária**. Florianópolis, SC : UFSC, 1989.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Campinas, SP : Autores Associados, 1995.

- \_\_\_\_\_. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3.ed.rev.ampl. São Paulo : Atlas, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Participação é conquista**. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Política social, educação e cidadania**. 2.ed. Campinas, SP : Papirus, 1996.
- DERMEVAL Saviani e a educação brasileira : o Simpósio de Marília. São Paulo : Cortez, 1994.
- DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 67, n. 156, p. 351-366, maio/ago. 1986.
- DRUCKER, Peter F. A ascensão da sociedade do conhecimento. **Diálogo**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-18, 1994.
- ENCICLOPÉDIA luso-brasileira de cultura. Lisboa : Verbo, 1980. v. 14.
- ENCONTRO DE DOCENTES DE BIBLIOTECONOMIA DA REGIÃO SUL (6.: Florianópolis : 1997). **Relatório do painel Troca de experiências de práticas de ensino** : Controle dos Registros do Conhecimento. Relatora: Leilah Santiago Bufrem. Florianópolis, 1997.
- EYRE, John. Some views on the development of professional library education in Brazil. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 21-25, jan./abr. 1996.
- FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação**. São Paulo : Cortez, 1993.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Como vejo minha prática educativa. In: RAYS, Oswaldo Allonso (Org.). **Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre : Sagra, 1990. p. 187-198.
- FIGUEIREDO, Nice Menezes de. Reflexões em torno da formação e da educação continuada do profissional bibliotecário. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 169-175, jul./dez. 1991.
- FONSECA, Edson Nery da. **A Biblioteconomia brasileira no contexto mundial**. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro; Brasília : Instituto Nacional do Livro, 1979.
- FRANCHI, Eglê Pontes (Org.). **A causa dos professores**. Campinas, SP : Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade** : e outros ensaios. 4.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **La educación como práctica de la libertad**. 14.ed. Buenos Aires : Siglo Veintiuno, 1974.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 2.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_, BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida** : depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo : Ática, 1985.

\_\_\_\_\_, FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_, SHOR, Ira. **Medo e ousadia** : o cotidiano do professor. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação** : um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo : Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Escola cidadã** : uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. A escola vista pelos seus agentes. In: \_\_\_\_\_. **Organização do trabalho na escola** : alguns pressupostos. São Paulo : Ática, 1993. p. 37-53.

GENTZBITTEL, Marguerite. **A causa dos alunos**. São Paulo : Summus, 1993.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa : tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GUÐSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

GUEDES, Marina Zeni. **Estágio supervisionado em bibliotecas** : proposição e validação de um currículo para ensino baseado na competência. Curitiba, 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. In : CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO (10. : 1979 : Curitiba). **Anais**. Curitiba : Associação Bibliotecária do Paraná, 1980. v. 3, p. 932-942.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. Ensino de Biblioteconomia no Brasil : uma perspectiva histórica dos Encontros Nacionais promovidos pela ABEED. **Cadernos da F.C.C.**, Marília, v. 4, n. 1, p. 68-81, 1995.

\_\_\_\_\_. Moderno profissional da informação : elementos para sua formação no Brasil. **Transinformação**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 124-137, jan./abr. 1997.

GUTERRES, Clóvis Renan Jacques. Educação : teoria e prática da transformação. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). **Leituras para repensar a prática educativa**. Porto Alegre : Sagra, 1990. p. 73-78.

HESBURGH, Theodore. **A relevância dos valores no ensino superior**. Brasília : Ed. UnB, 1979.

HINRICHSEN, Esther A. Motivação : o componente do sucesso. **Tendências do trabalho**, São Paulo, p. 4-8, out. 1997.

JACKSON, William Vernon. Library education in Brazil. In: **ENCYCLOPEDIA of Library and Information Science**. New York : M. Dekker, 1970. v. 3, p. 237-259.

KNYCHALA, Catarina Helena. O laboratório no ensino da Biblioteconomia : coerência entre teoria e prática. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 9, n. 1, p. 42-57, jan./jun. 1981.

KREMER, Jeannette M. A formação dos bibliotecários nos Estados Unidos. **Palavra-Chave**, São Paulo, n. 3, p. 17-19, out. 1983.

LEMOS, Antonio Agenor Briquet de. Estado atual do ensino de Biblioteconomia no Brasil e a questão da Ciência da Informação. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 1. n. 1, p. 51-58, jan./jun. 1973.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública** : a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo : Loyola, 1985.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar** : estudos e proposições. 3.ed. São Paulo : Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da educação**. São Paulo : Cortez, 1992.

MACEDO, Iara Ferreira de. A ideologia na Biblioteconomia : uma reflexão. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 210-221, set. 1986.

MACEDO, Neusa Dias de. Reflexões sobre a "educação contínua para o bibliotecário". **Revista brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 18, n. 1/2, p. 52-61, jun. 1985.

MAIA, Maria Helena Bier. Ensino de Biblioteconomia : novo currículo mínimo brasileiro comparado com a proposta de Medellín. **Cadernos de Biblioteconomia**, Recife, n. 10, p. 134-170, dez. 1988.

MARCHIORI, Patricia Zeni. **A posição relativa dos profissionais de Biblioteconomia, Jornalismo e Informática no campo de atividades de informação no município de Curitiba** : análise da formação acadêmica na Universidade Federal do Paraná, em conjunto com indicadores sociológicos. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. Que profissional queremos formar para o século XXI - graduação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 27-34, jan./jun. 1996.

MARTINS, Myriam Gusmão de. A biblioteca como instrumento de ação cultural : debate à comunicação de Victor Flüsser. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO (11. : 1982 : João Pessoa). **Anais**. João Pessoa : APBPB, 1982. v. 2, p. 197-225.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita** : história do livro, da imprensa e da biblioteca. 2.ed. São Paulo : Ática, 1996.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. **Abordagem qualitativa de pesquisa em Biblioteconomia** : uma introdução. São Paulo : Associação Paulista de Bibliotecários, 1996.

\_\_\_\_\_. A feminização e a profissionalização do magistério e da Biblioteconomia: uma aproximação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 225-244, jul./dez. 1996.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Aulas vivas**. São Paulo : MG Editores Associados, 1992.

MCCARTHY, Cavan Michael. O comportamento do bibliotecário diante da informática. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 7-23, mar. 1989.

- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação** : uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo : Ed. Loyola, 1994.
- MENOU, Michel J. Cultura, informação e educação de profissionais de informação nos países em desenvolvimento. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 298-304, set./dez. 1996.
- MILANESI, Luís. Forma / formação/ fôrma do bibliotecário. **Palavra-Chave**, São Paulo, n. 3, p. 3-9, out. 1983.
- MIRANDA, Antonio. **Planejamento bibliotecário no Brasil** : a informação para o desenvolvimento. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos; Brasília : Ed. da UnB, 1977.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino** : as abordagens do processo. São Paulo : E.P.U., 1986.
- MOREIRA, Flavio B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP : Papirus, 1995.
- MOREIRA, Herivelto. **A coleta de dados na pesquisa qualitativa**. Curitiba, 1995. Notas de aula da disciplina Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais, Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa educacional : reflexões sobre os paradigmas de pesquisa. In: FINGER, Almeri Paulo, PINTO, Éder Paschoal, LÜCK, Heloísa *et al.* **Educação** : caminhos e perspectivas. Curitiba : Champagnat, 1996. p. 19 - 42.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Pesquisa em ensino** : aspectos metodológicos e referenciais teóricos à luz do Vê epistemológico de Gowin. São Paulo : E.P.U., 1990.
- MOSTAFA, Solange Puntel. Ciência da Informação : uma ciência, uma revista. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 305-307, set./dez. 1996.
- \_\_\_\_\_, LIMA, Ademir Benedito Alves de, MARANON, Eduardo Ismael Murguia. Paradigmas teóricos da Biblioteconomia e Ciência da Informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 216-222, set./dez. 1992.
- MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Avaliação do estado da arte da formação em Biblioteconomia e Ciência da Informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 71-81, jan./jun. 1988.

- \_\_\_\_\_. O ensino de Biblioteconomia no Brasil. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 3-15, jan./jun. 1985.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre a formação profissional para Biblioteconomia e sua relação com as demais profissões da informação. **Trans-in-formação**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 175-185, maio/ago. 1989.
- NASTRI, Rosemeire Marino. Formação e trabalho : um estudo de avaliação. **Trans-in-formação**, Campinas, v. 4, n. 1/3, p. 81-104, jan./dez. 1992.
- \_\_\_\_\_. Formação profissional do bibliotecário no Brasil, sob perspectiva histórico-educacional. **Revista brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 25, n. 3/4, p. 79-96, jul./dez. 1992.
- NÉRICI, Imídeo G. **Didática do ensino superior**. São Paulo : IBRASA, 1993.
- OLIVEIRA, Zita Catarina Prates de. **O bibliotecário e sua auto-imagem**. São Paulo : Pioneira, 1983.
- ORTEGA Y GASSET, José. Misión del bibliotecario. In: \_\_\_\_\_. **Misión del bibliotecario** : y otros ensayos afines. 2.ed. Madrid : Ed. de la Revista de Occidente, 1967. p. 59-98.
- \_\_\_\_\_. **Missão da Universidade**. Porto, Portugal : Seara Nova, 1946.
- PAROLIN, Sonia Jamur. **Situação profissional dos egressos do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Paraná** : período 1990- 1993. Curitiba, 1997. Digitado. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia II, Curso de Biblioteconomia da UFPR.
- PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação**. 4.ed. São Paulo : Ática, 1991.
- PIMENTEL, Cléa Dubeaux Pinto. Formação profissional e as perspectivas do bibliotecário. **Revista brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 18, n. 1/2, p. 33-43, jun. 1985.
- PIOVESAN, Eleni Juliatto *et al.* **A Universidade e a integração social**. Curitiba, 1996. Digitado. Trabalho apresentado à disciplina Sociologia das Instituições Educacionais, Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- POLKE, Ana Maria Athayde. Ensino de Biblioteconomia : manutenção ou mudança? **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 13-29, mar. 1983.

- POMPÊO DE CAMARGO, Dulce Maria, CASTANHO, Maria Eugênia L. Montes, BALZAN, Newton César. A voz do estudante e a questão da avaliação institucional. **Educación superior y sociedad**, Caracas, Venezuela, v. 5, n. 1/2, p. 143-162, 1994.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Curso de Mestrado em Educação. **Paradigma progressista** : síntese produzida pelos alunos da disciplina Processos Pedagógicos do Ensino Superior. Curitiba, 1995. Digitado.
- RADFORD, Marie L., RADFORD, Gary P. Power, knowledge, and fear : feminism, Foucault, and the stereotype of the female librarian. **Library Quarterly**, Chicago, v. 97, n. 3, p. 250-266, 1997.
- RANGANATHAN, S. R. **Education and library system of the nation**. Bangalore : Mysore Library Association, 1971.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. São Paulo : Cortez, 1993.
- RUSSO, Laura Garcia Moreno. **A Biblioteconomia brasileira 1915-1965**. Rio de Janeiro, 1966.
- SANTOS, Jussara Pereira. A prática pedagógica e o docente de Biblioteconomia. **Informativo CRB-14<sup>a</sup>/ACB**, Florianópolis, SC, v. 7, n. 2, p. 6-7, abr./jun. 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação** : do senso comum à consciência filosófica. 12.ed. Campinas, SP : Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. São Paulo : Cortez, 1983.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática** : problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP : Autores Associados, 1994.
- SILVA, Elizane Lima da. **As matérias de ensino do currículo pleno do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Paraná na visão dos bacharéis egressos** : período 1990-1993. Curitiba, 1996. Digitado. Trabalho de conclusão da disciplina Metodologia da Pesquisa em Biblioteconomia II, Curso de Biblioteconomia da UFPR.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e mediocridade**. 2.ed. São Paulo : Cortez, 1993.
- SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare** - Cadernos do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 24-36, jul./dez. 1995.

- SILVA, Helena de Fátima Nunes. **A biblioteca e suas representações** : análise das representações de alunos e professores na UFPR. Curitiba, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- SILVA, Lourdes Gregol Fagundes da, KRUEL, Inês Rosito Pinto, SANTOS, Jussara Pereira. Problemas e perspectivas do ensino de Biblioteconomia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO (16. : 1991 : Salvador). **Anais**. Salvador : APBEB, 1991. v. 2, p. 1302-1313.
- SILVA, Sonia Aparecida Ignácio. **Valores em Educação**. Petrópolis : Vozes, 1986.
- SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula** : o professor como pesquisador. São Paulo : EPU, 1990.
- SILVEIRA BUENO, Francisco. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo : Saraiva, 1966. v. 6.
- SNYDERS, Georges. **Feliz na Universidade** : estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.
- SOUZA, Francisco das Chagas de. **Biblioteconomia, Educação e sociedade**. Florianópolis : Ed. UFSC, 1993.
- \_\_\_\_\_. A construção escolar do bibliotecário brasileiro : ontem, hoje, amanhã. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 181-190, jul./dez. 1991.
- \_\_\_\_\_. **O ensino da Biblioteconomia no contexto brasileiro**. Florianópolis : Ed. da UFSC, 1990.
- \_\_\_\_\_. **O ensino da Biblioteconomia Nova no Brasil** : o marco da construção de um projeto superior. Florianópolis, 1995.
- \_\_\_\_\_. O ensino de Biblioteconomia no Brasil : questões acerca do modelo Deweyano. **Encontros Bibli**, Florianópolis, n. 3, p. 1-6, 1º sem. 1997.
- \_\_\_\_\_. **Modernização e Biblioteconomia no Brasil**. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de Piracicaba, SP.
- SOUZA, Paulo Nathanael P. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo : Pioneira, 1991.

TÁLAMO, Maria de Fátima G. M. Cursos de graduação profissionalizantes : formação e mercado de trabalho. **Revista brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 26, n.1/2, p. 64-71, jan./jun. 1993.

TARAPANOFF, Kira, SANTIAGO, Sílvia Helena Leme, CORRÊA, Dauí Antunes. Características e tendências do profissional da informação. **Revista brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 21, n. 3/4, p. 60-84, jul./dez. 1988.

TARGINO, Maria da Graça. Biblioteconomia, informação e cidadania. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 149-160, jul./dez. 1991.

TAYLOR, S. J., BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación** : la búsqueda de significados. Barcelona : Paidós, 1992.

TEVES, Nilda (Org.). **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro : Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

TORRES NOVOA, Carlos Alberto (Org.). **Consciência e história** : a práxis educativa de Paulo Freire : antologia (de textos selecionados). São Paulo : Ed. Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo : Ed. Loyola, 1981.

UNIVERSIDADE DO PARANÁ. Curso de Biblioteconomia. **Curso de Biblioteconomia**. Curitiba, 1961. Datilografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Comissão Central do Concurso Vestibular. **Levantamento sócio-educacional dos candidatos Biblioteconomia**. Curitiba, 1995.

\_\_\_\_\_. **Relatório Alfa dos candidatos aprovados no concurso vestibular UFPR 1996**. Curitiba, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino e Pesquisa. **Resolução nº 73/75**. Fixa o currículo pleno do Curso de Biblioteconomia e Documentação, do Setor de Educação. Curitiba, 1975.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 34/81**. Estabelece o currículo pleno do Curso de Biblioteconomia e Documentação, do Setor de Educação. Curitiba, 1981.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 14/83**. Estabelece o currículo pleno do Curso de Biblioteconomia e Documentação, do Setor de Educação. Curitiba, 1983.

- \_\_\_\_\_. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curso de Biblioteconomia. **Arquivo da Coordenação.**
- \_\_\_\_\_. **Livro Ata** : assinaturas das reuniões do Colegiado, Coordenação do Curso de Biblioteconomia e Documentação, 1982 -
- \_\_\_\_\_. Departamento de Biblioteconomia. **Livro Ata** : assinaturas das reuniões do Departamento de Biblioteconomia, 1984 -
- \_\_\_\_\_. **Planos de ensino** 1990 -
- \_\_\_\_\_. Setor de Educação. Curso de Biblioteconomia e Documentação. **Guia do acadêmico de Biblioteconomia.** Curitiba, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Guia do acadêmico de Biblioteconomia.** Curitiba, 1985.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica da educação : estudo introdutório. In: OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). **Didática** : rupturas, compromisso e pesquisa. Campinas, SP : Papirus, 1993. p. 79-98.
- \_\_\_\_\_. Reflexão em torno do ensino e da pesquisa em didática. In: RAYS, Oswaldo Alonso (Org.). **Leituras para repensar a prática educativa.** Porto Alegre, Sagra, 1990. p. 152-175.
- VIEIRA, Anna da Soledade. Caminhos transdisciplinares para a formação de bibliotecários. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 250-263, set. 1983.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento de um novo profissional para um novo tempo. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 111-112, jan./jun. 1993.
- \_\_\_\_\_. Library education in Brazil. In: **ENCYCLOPEDIA of Library and Information Science.** New York : M. Dekker, 1988. v. 43, suppl. 8, p. 31-37.
- \_\_\_\_\_. Na janela do tempo com o IBBD e Drummond : passagens, transformações e novos desafios em educação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 26-30, jan./abr. 1995.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **O (dis)curso da (re)forma universitária.** Fortaleza : Universidade Federal do Ceará, 1982.
- WITTER, Geraldina Porto. O ambiente acadêmico como fonte de produção científica. **Informação & Informação**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 22-26, jan./jun. 1996.